QUADERNI DEL CE.R.CO.
8

Prima edizione: novembre 2010

©2010 by Guaraldi s.r.l.

Sede legale e redazione: via Grassi 13, 47900 Rimini
Tel. 0541 790194 – Fax 0541 791316

www.guaraldi.it
e-mail: info@guaraldi.it

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del CE.R.CO.
Scuola di Dottorato sull'Antropologia e l'Epistemologia della Complessità
Università degli Studi di Bergamo, piazzale Sant'Agostino 2, 24129 Bergamo
tel. 035 2052924; http://www.unibg.it/cerco

ISBN 978-88-8049-492-8

CE.R.CO.
Scuola di Dottorato in Antropologia
ed Epistemologia della Complessità
Università degli Studi di Bergamo

Antropomorfismi

Traslare, interpretare e praticare conoscenze organizzative e di sviluppo

a cura di
Mara Benadusi

Guaraldi

Indice

7 *Premessa*
Mara Benadusi

Parte A
Antropologia e apprendimenti situati tra pratica e comunità

13 1. Hervé Varenne
Decisioni collettive "difficili da prendere". Note antropologiche per una teoria dell'educazione

49 2. Domenico Lipari
La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze

69 3. Mara Benadusi
Divenire capoeiristi a 360 gradi. Il ring locale della capoeira Carcarà

91 4. Piero Valentini
Divenire viaggiatori di Avventure nel Mondo. Sviluppare e condividere le conoscenze di viaggio

113 5. Cristina Grasseni
Apprendimento e comunità in pratica

Parte B
Antropologia, sviluppo e governance degli interventi umanitari

135 6. Vittorio Rinaldi
Saperi misti. Itinerari di ricerca nell'antropologia dello sviluppo

147 7. Federica Tarabusi
Verso un'etnografia nello sviluppo. Il "progetto" come oggetto di analisi antropologica

171 8. Rosario Sapienza
Riflessioni, rifrazioni e rispecchiamenti nel post-sviluppo, fra etnografia e valutazione

211 9. Mariella Pandolfi
Laboratorio d'intervento. Sulla governance umanitaria nei Balcani post-comunisti

247 10. Mara Benadusi
Dopo il disastro. Ondate umanitarie e proiezioni di comunità sulle coste di Mawella (Sri Lanka)

269 Indice degli autori

Mara Benadusi

Premessa

Questo volume dei Quaderni del CE.R.CO. origina da una sfida nata in seno alla Scuola di Dottorato in Antropologia ed Epistemologia della Complessità dell'Università degli Studi di Bergamo. Non si tratta di una sfida nuova, se si guarda alla storia delle discipline etno-antropologiche, ma per quanto aperta e ridiscussa più e più volte, alla resa dei fatti la questione continua a creare forti spaccature, sia tra gli addetti ai lavori che nel più largo entourage delle diverse professionalità che guardano con curiosità, e spesso ammiccano, ai saperi dell'antropologia. La sfida riguarda i risvolti teorici e le implicazioni ideali, politiche, sociali dell'incorporazione delle conoscenze antropologiche nelle pratiche professionali, in special modo in alcuni ambienti di lavoro e sistemi organizzativi dove sono stati trasferiti, e oggi circolano con relativa autonomia, un set di repertori di idee e strumenti di azione al cui sviluppo l'antropologia ha innegabilmente contribuito. Nel corso degli incontri seminariali che hanno cadenzato le riflessioni del CE.R.CO. su questo stimolante ma anche insidioso terreno di analisi, abbiamo optato per un duplice posizionamento: da un lato abbiamo provato a seguire le storie di traslazione di costrutti teorici e sensibilità operative care alla disciplina nel processo di trasferimento e traduzione che ha contraddistinto la loro vita sociale fuori dall'ambiente strettamente accademico; dall'altro si è tentato di ragionare sull'effettiva utilità e praticabilità di uno sguardo antropologico – consapevole, il più possibile interno e immancabilmente analitico – rivolto a contesti di intervento che, quanto meno, aspirano a promuovere innovazione e cambiamento sociale.

I contributi dei diversi autori che confluiscono nel volume hanno cercato di rispondere a questa duplice sfida. La prima parte del quaderno esplora le potenzialità euristiche e applicative di un costrutto teorico di indubbia rilevanza antropologica come quello di Comunità di Pratica (CdP). Viene sondata la resistenza effettiva dell'approccio CdP innan-

zitutto da un punto di vista epistemologico, nello sforzo di approdare a una definizione dell'ambito *educazionale* inclusiva di tutte le situazioni di apprendimento che innescano dinamiche di partecipazione, incorporazione pratica delle conoscenze e mutualità sociale (come fa Hervé Varenne nel saggio di apertura). Si passa attraverso uno sforzo di tematizzazione che cerca di disarticolare il costrutto CdP nei sui diversi presupposti concettuali: la dimensione dell'apprendimento dei soggetti nelle organizzazioni, la nozione di pratica, la nozione di comunità (seguendo il ragionamento di Domenico Lipari nel volume). E al contempo si mette alla prova la solidità dell'artefatto cognitivo comunità-di-pratica attraverso brevi incursioni in ambiti organizzativi dove, dall'aggregazione spontanea attorno a pratiche di lavoro comuni, si sviluppano solidarietà sui problemi, condivisione di saperi pratici e, per questa via, forme di identificazione virtuosa e crescita professionale (mi riferisco al mio studio sulle comunità di capoeiristi a Roma e al lavoro di Piero Valentini nel circuito dell'Associazione italiana "Avventure nel Mondo"). Fino a rintracciare lasciti e scorie che l'approccio CdP produce nei suoi ambienti d'uso, laddove viene utilizzato come strumento di ingegneria sociale per costruire contesti di apprendimento che ambiscono a stimolare un incremento dei processi di innovazione, nella formazione professionale, nel management delle organizzazioni, nella regolazione politica dello sviluppo territoriale, nella pianificazione sociale in ambito aziendale (nell'articolo di Cristina Grasseni).

La seconda parte del volume è dedicata, invece, al controverso e dibattuto settore dello sviluppo e della *governance* degli interventi umanitari. Uno degli intenti è far chiarezza sui vari posizionamenti che l'antropologia può assumere quando guarda, si muove, opera a contatto con le pratiche e i saperi – polimorfi, eterogenei, mobili – che circolano in questa tormentata, ma indefessa, arena professionale: vuoi nell'ambito più consolidato dei progetti di cambiamento pianificato, vuoi in quello in vorticosa crescita dell'emergenza umanitaria. Saranno percorse diverse alternative: una posizione di critica sistematica alle iniziative di ingerenza che passano attraverso l'aiuto internazionale (come fa Mariella Pandolfi rispetto al paesaggio biopolitico dei Balcani post-comunisti); un'inclinazione che, al converso, non rinuncia alla vocazione verso l'azione, nella convinzione che l'antropologia disponga di strumenti validi per intervenire nelle pratiche di cooperazione esistenti (secondo quanto propone Vittorio Rinaldi nel suo articolo); un posizionamento di tipo analitico-descrittivo, che guarda ai processi di sviluppo cercando di cogliere le strategie, i modelli organizzativi e le logiche di azione incarnate dagli at-

tori sociali che vi operano (come nell'articolo di Federica Tarabusi). Allo stesso tempo si cerca di riflettere su tutti quegli interstizi sociali in cui l'antropologia ha provato ad ibridarsi, o ambisce a farlo, con altri saperi e tecnicalità, come avviene nelle azioni di monitoraggio e valutazione che accompagnano la vita dei progetti di cooperazione (nel contributo di Rosario Sapienza); oppure laddove si adottano strumenti di azione di ambigua derivazione antropologica per sollecitare un coinvolgimento attivo dei destinatari degli aiuti, come negli interventi umanitari in caso di catastrofe, dove si fa ormai ampio ricorso a metodologie definite partecipative e di *community building* (come nel mio saggio sullo Sri Lanka post-tsunami).

Esiste una linea di continuità che attraversa l'intero volume e ne giustifica il titolo. Alcuni artefatti cognitivi che originano dall'antropologia, o hanno stimolato le riflessioni antropologiche, vengono trattati nel libro alla stregua di "attanti", sono quindi antropomorfizzati, presentati come esseri animati dotati di una irrinunciabile vitalità, di un'autonomia di azione che ne tesse la storia comune. La vita di questi artefatti che viaggiano ormai a livello globale viene seguita e ritracciata, ponendo attenzione alle connessioni sociali che si attivano nel momento in cui gli oggetti e le pratiche a cui danno forma si incarnano nei vari contesti di applicazione. Così come gli attori umani, anche gli artefatti cognitivi sono esposti a processi di traslazione che trasformano anche sensibilmente non solo le finalità che ne hanno stimolato la creazione, ma le loro stesse regole di applicazione. Il concetto di comunità, quello di pratica, la loro fortunata aggregazione nell'approccio CdP, le retoriche della partecipazione sottese agli esperimenti di coltivazione che ne conseguono, così come il discorso sulla società civile, sullo sviluppo, sui saperi nativi, il concetto di emergenza (nel trinomio in cui si articola: emergenza-urgenza-ingerenza), l'uso strategico dei diritti umani… come operano concretamente questi repertori di idee quando vengono incorporati nelle pratiche sociali? A quali network danno vita? Quali strategie di arruolamento o di manipolazione mettono in moto? Quali attori ne fanno più uso, e che tipo di professionalità concorrono a legittimarne l'attualizzazione? Quali dinamiche di apprendimento e circolazione del sapere sollecitano e con quali effetti? Sia dove la loro traduzione avviene in forma relativamente spontanea sia dove è, invece, stimolata ricorrendo a specifiche strategie di ingegneria socio-materiale?

In quanto curatrice sono particolarmente affezionata a questo volume dei Quaderni del CE.R.CO. Al suo interno convergono nodi tematici che hanno stimolato sia l'offerta didattica che la produzione scientifica della

nostra Scuola di Dottorato. Sono grata a quanti hanno reso possibile e partecipato ai seminari di studio da cui scaturisce questo lavoro: Mauro Ceruti, Matilde Callari Galli, Enrico Giannetto, Gianluca Bocchi, per avermi accolta e incoraggiata nei miei anni a Bergamo, i vari ricercatori e tutti i dottorandi che hanno preso parte agli incontri, in particolare quanti hanno contribuito direttamente alla stesura del volume, Cristina Grasseni, Federica Tarabusi, Chiara Brambilla, e naturalmente gli studiosi che sono stati ospiti del CE.R.CO. per la disponibilità mostrata e l'alto livello del contributo offerto: Mariella Pandolfi, Hervé Varenne, Domenico Lipari, Piero Valentini, Vittorio Rinaldi, Rosario Sapienza.

Catania, 1 novembre 2010

Parte A

Antropologia e apprendimenti situati tra pratica e comunità

Hervé Varenne

Decisioni collettive "difficili da prendere"[1]. *Note antropologiche per una teoria dell'educazione*

(Traduzione di Chiara Brambilla)

> "Concepisco l'educazione come lo sforzo deliberato, sistematico e prolungato attuato al fine di trasmettere, evocare o acquisire conoscenze, attitudini, valori, abilità, emotività, e ogni apprendimento risultante da questo stesso sforzo, diretto o indiretto, intenzionale o accidentale. Naturalmente tale definizione proietta le ricerche nel settore ben oltre la scuola e l'università, verso una moltitudine di individui in formazione e istituzioni educative – genitori, coetanei, fratelli e amici, così come anche famiglie, chiese, sinagoghe, biblioteche, musei, agenzie di servizi e fabbriche. Ciò porta chiaramente a focalizzare l'attenzione sia sulle relazioni tra le diverse istituzioni in questione sia sulle conseguenze degli sforzi intrapresi da un'istituzione sugli esiti di un'altra. Quel che serve per una solida comprensione storica di siffatte relazioni – o connessioni, come le ho definite qui – è una molteplicità di ricerche che le studi nei loro caratteri specifici, attraverso modalità di indagine esplicitamente educative" (Cremin 1978, p. 567[2]).

Proviamo, in apertura di questo saggio, a prendere in considerazione quel genere di azioni che, in quanto educatori, scienziati sociali e genitori, vogliamo lodare e comprendere. Ecco un esempio dell'umanità all'opera:

> "Nel banco di una chiesa una bambina di quattro anni sta giocando mentre sua mamma canta nel coro. Tiene in mano il libretto dei canti e osserva attentamente l'illustrazione sulla copertina [la riproduzione di un'incisione in legno della Resurrezione di Gesù del XIII secolo in cui appaiono, in basso, le figure di due guardie addormentate]. A un certo punto la bambina si volta verso un ragazzo tra i 16 e i 18 anni che si trova accanto a lei e, indicando le guardie, pone una domanda. Il ragazzo, chinandosi su di lei, risponde facendo vedere le altre parti del disegno. La bambina, allora, fa un'altra domanda, che porta ad ulteriori spiegazioni. Poi si guarda intorno e decide di passare ad altro, mentre il ragazzo continua quello che stava facendo prima" [da un'osservazione personale].

Tutti gli studiosi a cui farò riferimento in questa trattazione – per la maggior parte antropologi che lavorano in giro per il mondo, in una miriade di contesti diversi e partendo da prospettive eterogenee – prendono molto seriamente l'attività umana di ricerca, offerta e organizzazione della conoscenza. Si tratta, ovviamente, di qualcosa che gli individui fanno e vanno imparando in corso d'opera. Ma si tratta anche di un lavoro *sociale* fortemente strutturato, vincolato e, ciò nonostante, aperto ad attività alternative, talvolta non autorizzate. È un lavoro infinito, dato che, insieme all'apprendimento, produce continuamente nuove forme di ignoranza. Ed è anche un lavoro *deliberato* e *deliberativo* per chiunque vi sia coinvolto. Siamo convinti che considerare tutto ciò come *educazione* possa aiutarci a preservare, almeno in parte, la complessità di questa attività.

In particolare, riapriamo qui la questione di come definire l'educazione, un problema al centro delle preoccupazioni dello storico Lawrence Cremin quando, negli anni Sessanta e Settanta, si chiese: cosa dovrebbe essere incluso in una "storia dell'educazione americana"? Molti tra coloro che l'hanno preceduto, e molti dopo di lui, hanno risposto con facilità a questa domanda: la storia (ma anche la sociologia e l'antropologia) dell'educazione dovrebbero riguardare la storia della scolarizzazione e di tutto ciò che, con ogni evidenza, può influenzarla. Cremin rifiutò questa risposta (e noi la respingiamo insieme a lui), mostrando come l'educazione abbia luogo "in istituzioni disparate". A partire da tale premessa, sosteniamo l'importanza dell'educazione per lo sviluppo stesso di queste istituzioni, per la loro integrazione e trasformazione. L'educazione è fondamentale per la *sociabilità* ed è onnipresente nella vita quotidiana di ogni essere umano.

Utilizziamo volutamente il termine "educazione". Il vocabolo più diffuso in questi casi – "apprendimento" – ha, infatti, un significato limitato e facilmente fuorviante. Ogni sviluppo nella teoria dell'apprendimento, da Vygotsky a Lave, ha stabilito che gli individui non apprendono da soli ma insieme ad altri individui, e i mondi sociali che essi costruiscono determinano integralmente i loro orizzonti di conoscenza. Perciò l'"apprendimento" è sempre un processo di tipo "politico", che non può esistere senza una qualche forma di insegnamento. In qualsiasi momento e con riferimento a qualsivoglia popolazione, l'organizzazione sociale dell'apprendimento può essere pericolosa e al tempo stesso liberatoria per coloro che vi devono prendere parte. Tutto il lavoro sulla resistenza all'apprendimento suggerisce anche che, come ogni educatore sa da sempre, gli individui non accettano mai pienamente ciò che gli viene in-

segnato. Generalizzazioni di questo tipo sono consolidate in molti studi di psicologia dello sviluppo, così come nelle scienze sociali che affrontano i problemi della conoscenza, della comprensione, dei costumi, ma anche questioni parallele come la falsa conoscenza, il fraintendimento, il pregiudizio; esse, per di più, sono al centro di tutte le teorie della cultura, come anche delle teorie sull'egemonia. La vastità di questi temi suggerisce la necessità di utilizzare un termine diverso da "apprendimento"; un termine alternativo, che deve spostare l'attenzione dallo stoccaggio di informazioni da parte degli individui alle attività collettive produttrici di nuove informazioni. Un termine che faccia emergere, dunque, la natura pubblica delle discussioni sull'apprendimento, sull'insegnamento e sulla loro organizzazione – discussioni che, eventualmente, potrebbero trasformarne l'organizzazione stessa. Insomma, proponiamo il termine "educazione" intendendolo come un'attività umana deliberata e deliberativa.

Certo, anche il termine "educazione" potrebbe indurre a un nuovo fraintendimento, per il fatto di essere stato trasformato in un sinonimo di "scolarizzazione", intesa come attività istituzionale controllata dallo Stato moderno[3]. È una corrispondenza pericolosa perché tende ad oscurare i più vasti processi che costituiscono la Scuola in ogni specifico momento[4]. Pensiamo alle tante materie che le scuole non insegnano: ad esempio, quasi tutto ciò che ha a che fare con la tradizione religiosa significativa nella formazione di una persona, con le culture popolari o di matrice etnica, ma anche ciò che riguarda le forme artistiche più vitali o le nuove tecnologie[5]. L'elenco è in continua trasformazione a causa delle grosse controversie su cosa dovrebbe essere insegnato e su cosa non dovrebbe. Questi problemi emergono nelle conversazioni sulla Scuola che si svolgono fuori dalla Scuola, e che, dal punto di vista della formazione della conoscenza, sfuggono a un controllo completo da parte delle istituzioni scolastiche. Dove apprendono le persone come funziona la relazione tra verifica del sapere e conoscenza? O il rapporto tra creazionismo e disegno intelligente? O, ancora, gli assegni scolastici? Bourgois (1996) ha sostenuto la necessità di prendere sul serio ciò che tutte le ricerche condotte nei centri metropolitani della post-modernità hanno mostrato: le strade sono sempre più efficaci delle scuole per quel che insegnano sulla condizione umana e, in particolare, per quel che insegnano sulle scuole stesse. Gli scienziati sociali devono tornare al cuore del problema, anche quando si preoccupano del processo di scolarizzazione. Gli esseri umani si costruiscono e ricostruiscono da sé. Questo processo di tipo riproduttivo richiede che le

materie vengano insegnate e apprese, e che alcune vengano re-imparate. Quando i quadri di riferimento cambiano, infatti, linguaggi particolari, abilità inedite, nuove controversie devono essere insegnate e apprese, e poi, ancora, insegnate e apprese. Ogni evento storico (l'introduzione di una nuova tecnologia, un nuovo orientamento governativo, un disastro naturale) produce nuove forme di conoscenza e di ignoranza, che a loro volta richiedono cambiamenti nelle routine – anche da parte di chi ha tutto l'interesse a mantenere ciò che mai potrà più essere uno "status quo".

Sebbene queste idee siano state ripetute più volte, non sempre le si è tradotte in un tipo di ricerca pienamente consequenziale. Affinché tale traduzione sia possibile, insieme ad altri antropologi che con me si interrogano su come pensare il nostro lavoro in termini educativi, vorrei iniziare a ragionare a partire dal postulato che le persone, ovunque, incessantemente, e sempre di comune accordo con altre persone, lavorano per cambiare se stesse e gli altri membri del proprio gruppo attraverso decisioni collettive difficili da prendere[6]. Questa affermazione è esattamente un postulato. Non è una generalizzazione statistica. L'abbiamo concepita per focalizzare l'attenzione su un aspetto dell'esperienza umana che le scienze sociali solo raramente hanno affrontato.

Nel saggio procederemo attraverso un confronto continuo tra alcuni studi di caso e le cornici teoriche che meglio si attagliano a comprendere l'attività umana messa in luce nelle ricerche. L'articolo è stato costruito cercando di dare un senso a questo doppio lavoro: dapprima saranno passati in rassegna gli sviluppi della teoria sociale che consideriamo maggiormente utili per la nostra analisi; in seconda battuta proseguiremo con un breve riassunto di alcuni studi di caso[7]; infine, ritorneremo alla teoria. Cominceremo con l'"ignoranza", intesa – alla maniera di Jacques Rancière – come forza produttiva. Successivamente passeremo a un confronto tra due approcci paradigmatici alla *sociabilità*, che focalizzano l'attenzione l'uno sull'educazione e l'altro sull'apprendimento. Continueremo, poi, dedicandoci a uno dei problemi più grandi per gli scienziati sociali che si occupano di educazione: le teorie sociali concordano sulla "decisione collettiva" come motore dell'azione? Il saggio si conclude con un'ulteriore approfondimento sulle teorie che consentono di argomentare meglio la scelta che facciamo di collocare l'"educazione" nel cuore stesso della *sociabilità* umana.

1. Ignoranza produttiva ed educazione

Ritorniamo alla situazione descritta in apertura. Immaginiamo che, inizialmente, la bambina sia effettivamente "ignara" di quanto va chiedendo al ragazzo (non lo sta sottoponendo a una verifica scolastica, insomma). Questa ignoranza, che esplicita attivamente cosa è disposta ad apprendere ("cosa è *questo* [e non quello]?"), è produttiva di un'azione. La bambina stabilisce il curriculum e autorizza il ragazzo a insegnarle quanto sa. Il ragazzo, ovviamente, non è obbligato a rispondere in maniera accomodante alla richiesta (sebbene qualunque ricerca sull'analisi conversazionale suggerisca che persino un rifiuto equivarrebbe a un riconoscimento della richiesta in quanto tale). In questa situazione il ragazzo opera con un'autorità delegata. Insegna in relazione a "questo" (e allo stesso tempo anche qualcosa su "quello"), ma non verifica se ciò che ha insegnato sia stato bene appreso. La bambina, poi, conferma la sua autorità, chiudendo la sequenza[8]. Noi stessi adesso ci affideremo all'autorità intellettuale che abbiamo per sviluppare questo caso, svelare la nostra ignoranza e suggerire come potremmo fare per insegnarci qualcos'altro reciprocamente.

Non c'è nulla di straordinario riguardo all'attività della bambina e del ragazzo in chiesa. È un tipo di attività umana che potrebbe essere osservata ovunque, anche negli scenari più oppressivi. In questo senso, ad esempio, Grey Gundaker (2007) documenta il lavoro svolto dagli Africani schiavizzati nel Sud degli Stati Uniti, che continuarono a leggere, scrivere e contare nonostante i continui tentativi di fermarli[9]. Gli schiavi hanno sempre trovato vie di fuga per istruirsi da sé. Vari studi di caso mettono in luce attività simili, in cui la scoperta, la ricerca e il controllo della conoscenza sono definibili come educazione. In tutti questi casi le persone vengono raggruppate, spesso per obiettivi istituzionali specifici, alcuni definiti a partire da buone intenzioni, altri meno. Il più delle volte, queste persone partecipano per loro volontà, ma non sempre. In ogni caso, esse si trovano ad affrontare nuove forme di ignoranza e noi possiamo osservarle mentre sono alle prese con questa ignoranza. Sia che ciò avvenga nei villaggi Hmong, sia che si verifichi nei dormitori dei college americani, oppure nei centri audiologici svedesi, notiamo alcuni momenti in cui è in gioco l'apprendimento, ma anche l'insegnamento, per determinare il curriculum (cosa deve essere insegnato) e la pedagogia (come deve essere insegnato); oppure per autorizzare chi dovrebbe agire in ogni momento specifico. Notiamo la continua attività di tutti coloro che sono impegnati nel fare più di quanto gli sia conces-

so – inclusi gli sforzi di chi detiene il potere, quando la sua autorità viene messa in discussione. Soprattutto si può notare fino a che punto questo lavoro sia una *pratica discorsiva* che richiede continuamente decisioni collettive, prese tanto nel più locale dei contesti – in cui le persone si incontrano faccia a faccia (poniamo, per discutere cosa è successo la sera prima a una festa) – quanto nel più globale dei contesti, laddove vengono definite le condizioni locali (per esempio, quando si discute su come organizzare la distribuzione dei servizi sanitari o l'organizzazione ufficiale di una comunità politica nazionale). Questa pratica non è discorsiva soltanto in senso foucaultiano (Focault 1978); è anche meta-discorsiva: è discorso sul discorso, prodotto dall'insufficienza del discorso antecedente. È esattamente questo ciò a cui faccio riferimento quando uso il termine "ignoranza", in quanto inevitabile prodotto della vita sociale.

Prendere in considerazione l'ignoranza produttiva come mezzo per riaprire la questione dell'educazione non è poi così paradossale come potrebbe sembrare. Nel suo libro *Il maestro ignorante* Jacques Rancière (1991) narra del maestro Joseph Jacotot, un rivoluzionario francese degli anni Venti e Trenta dell'Ottocento. Jacotot sosteneva che il miglior maestro è l'insegnante "ignorante", il cui solo compito è quello di preparare il terreno per un processo di apprendimento che lui stesso non può controllare. Per Jacotot un insegnante dovrebbe essere ignorante delle materie che insegna. Diversamente imporrebbe le sue conoscenze e, così facendo, soffocherebbe quella libertà in nome della quale furono combattute le rivoluzioni del tardo XVIII secolo.

Jacotot era un pedagogista, presto escluso da coloro che stavano preparando la fondazione della scuola moderna. Rancière (2004) è un filosofo critico che sta elevando a un paradosso fondamentale tutte le rivendicazioni – non importa se avanzate da Platone, Marx o Bourdieu – che pretendono ci sia bisogno di una conoscenza specifica per comprendere i processi sociali. Il nostro compito di analisti culturali si focalizza sullo stesso paradosso: come arrivare a conoscere ciò che sanno coloro che studiamo? A questo punto è facile capire l'importanza di quanto scriveva Oscar Lewis (1966), quando affermava di sapere che la povertà dipende dal tipo di conoscenza che ne ha il povero, vale a dire dalla sua "cultura" della povertà. Come arriva ad aprendere questa cultura? Come potremmo noi arrivare a capire qualcos'altro che generazioni di critici si sono chiesti? In questo saggio proponiamo di affrontare il problema cercando di educare noi stessi a comprendere gli insegnamenti che le persone si scambiano, incluso – senz'altro – quanto si insegnano reciprocamente a proposito di ciò che gli esperti pretendono di sapere.

Si tratta di una sorta di nuovo inizio, per noi antropologi "dell'educazione" che abbiamo una profonda consapevolezza della carenza, all'interno della nostra disciplina, di discussioni sull'*educazione* intesa come attività umana fondamentale[10]. Siamo convinti che questa carenza sia caratteristica anche di altre scienze sociali. Tuttavia si tratta di una lacuna che può essere colmata, come dimostra il lavoro esemplare degli ultimi anni, in piccola parte documentato in questo saggio[11]. Proveremo, quindi, a sviluppare la nostra posizione teorica illustrandone l'utilità attraverso una breve presentazione di casi specifici. Il nostro approfondimento inizia con un confronto tra due autori rappresentativi di tradizioni forti, Lawrence Cremin e Pièrre Bourdieu.

2. Spiegazioni alternate della relazione tra *sociabilità* ed educazione

Lo storico Cremin e il sociologo Bourdieu hanno poco in comune, se non il fatto che entrambi ritengono che sia necessario sfidare il senso comune delle loro rispettive discipline in materia di scolarizzazione. Naturalmente ogni sfida fa emergere una serie di controversie. Non ci interessa, però, risolverle in questa sede, scegliendo un'alternativa piuttosto di un'altra. Vogliamo, invece, trovare un modo per prendere in considerazione l'intero ventaglio dei problemi sollevati da Bourdieu e Cremin.

Quando Cremin si accinse a scrivere una storia dell'educazione americana, trovò quanto mai inappropriato concepirla unicamente come la storia della scolarizzazione negli Stati Uniti. Cominciò allora a chiedersi quale definizione dare al termine educazione, così da poter decidere cosa includere in quella che sarebbe diventata la sua monumentale *History of American Education* (1970, 1980, 1988). La riflessione critica sul suo stesso lavoro intellettuale portò Cremin a scrivere alcuni articoli (1974, 1976, 1978) nei quali elaborò la descrizione che abbiamo citato in epigrafe: "l'educazione è lo *sforzo deliberato*, sistematico e prolungato, attuato al fine di trasmettere, evocare o acquisire conoscenze, attitudini, valori, abilità, emotività, e ogni apprendimento risultante da questo stesso sforzo, diretto o indiretto, intenzionale o accidentale" (1978, p. 567)[12].

Bourdieu arrivò alla scolarizzazione e all'apprendimento da una traiettoria opposta. Intraprese la sua carriera come sociologo e critico della modernità, per poi rendersi conto della necessità di volgere lo sguardo alla scolarizzazione intesa in senso lato come *systèmes d'enseigne-*

ment institutionalizés, ingranaggio centrale nella riproduzione delle ineguaglianze sociali. In un passo fondamentale della sua analisi affermò che il potere della scolarizzazione si fonda su un insieme di disposizioni mentali, l'*habitus*, costruite in modo tale da prevenire il riconoscimento (*reconnaissance*) dei suoi aspetti più violenti. Una volta istituito, il processo di scolarizzazione riproduce questo *habitus* di generazione in generazione. Per questo motivo Bourdieu fonda la sua teoria sociale, da un lato, postulando momenti di apprendimento profondo e, dall'altro, riflettendo sulle conseguenze di un tipo di apprendimento che, come l'apprendimento di un "arbitrio culturale", non è universalmente accessibile. A partire da questioni generali come i modelli culturali e l'organizzazione sociale, e rivolgendo un'attenzione particolare all'attività pratica, Bourdieu arriva a individuare nella scuola la chiave della riproduzione della segmentazione di classe (Bourdieu 1977) e della sua fisionomia "culturale" (Bourdieu 1984). Mentre Cremin traccia la trasformazione diacronica della scuola e dei suoi contesti, Bourdieu da enfasi all'"arbitrarietà" sincronica della scolarizzazione, definendola come un metodo per spingere i giovani a diventare adulti all'interno del sistema politico moderno. Bourdieu, inoltre, mostra la violenza che necessariamente accompagna l'imposizione di qualunque cultura su una nuova popolazione di esseri umani e analizza la scolarizzazione come una rete di relazioni tra controllati e agenti del controllo (insegnanti, genitori, studenti). Questi agenti della scuola utilizzano metodologie particolari (pedagogie), che dipendono da specifiche forme di autorità (finalizzate ad insegnare e valutare), e sono legati essi stessi a particolari forme di legittimità. Bourdieu è in larga parte conosciuto per le sue affermazioni provocatorie, come ad esempio:

> "Giacché solleva esplicitamente la questione della propria legittimazione […] ogni SE [*systèmes d'enseignement institutionalizés*] deve produrre e riprodurre, con i mezzi propri dell'istituzione, le condizioni istituzionali per il disconoscimento [*méconnaissance*] della violenza simbolica che esercita, ovvero il riconoscimento [*reconnaissance*] della sua legittimità in quanto istituzione pedagogica" (Bourdieu, Passeron 1977, p. 61)[13].

Le scuole "inculcano" il ri-conoscimento della loro legittimità e il disconoscimento della propria violenza. Ovvero, nelle sue pratiche, "ogni SE" – ciò a cui facciamo riferimento parlando di "Scuola" – deve darsi e, al contempo, stimolare una forma particolare di conoscenza che abbia correlati emotivi. La Scuola, se accettiamo questa analisi, assolve il compito per lo più con successo. Deve avere successo – altrimenti l'inte-

ra costruzione arbitraria crollerebbe[14]. Le considerazioni di Bourdieu richiedono, però, una teoria sull'apprendimento che l'autore non ha mai precisato.

Al contrario, le spiegazioni di Cremin non necessitano di una teoria sull'apprendimento, ma di una sulla decisione. Cremin ha dimostrato che, da sempre e ovunque negli Stati Uniti, e tra tutti i gruppi sociali che via via hanno abitato l'America, "come educare" è stato un problema ricorrente. La scolarizzazione è emersa come forma dominante, ma è stata sempre posta in gioco, sempre al centro del dibattito politico. Al posto di scomparire nel "naturale", le forme specifiche che provvisoriamente hanno contraddistinto l'"educazione americana" sono state sempre oggetto di consapevolezza. La storia da scrivere, quindi, è fatta di controversie apparentemente risolte all'interno di istituzioni che producono nuove controversie, in un ciclo che è ben lontano dalla sua fine. Per spiegare tutto ciò, Cremin non ipotizzò la condivisione delle abitudini, perché nessuna abitudine rimane immutata nel tempo. Il suo interesse era rivolto, invece, ai processi di co-partecipazione, che hanno luogo sempre su un terreno instabile, in evoluzione, e alle loro conseguenze. Per Cremin, la *sociabilità* richiede sforzi deliberati e sistematici per capire che cosa stia accadendo e convincere gli altri sulle prossime mosse da fare. La *sociabilità* richiede educazione, affinché gli sforzi di trasformazione dei membri di un gruppo sociale non si fermino mai.

Così Cremin sfidò un secolo di teorie che hanno reso l'evoluzione dell'umanità dipendente da processi inconsci, presentati come se fossero le "cause all'origine" dei diversi stati di cose. Contro molti storici della sua generazione, non cercò di "spiegare" gli sviluppi nell'evoluzione dell'umanità, in particolare quelli sgraditi, collegandoli causalmente ad altri sviluppi, inerenti in particolare la sfera economica. Per lui il "capitalismo", così come il potere delle *élites* ristrette, non possono giustificare la prosecuzione delle conversazioni che contribuiscono a produrre l'arbitrarietà delle istituzioni in cui le persone, alla fine, si trovano a vivere. Ciò non significa che i capitalisti o le *élites* che detengono il potere non agiscano nella formazione di queste istituzioni ma, piuttosto, che non ne sono i motori primari[15]. Questo rifiuto di una spiegazione causale potrebbe essere letto in termini di debolezza teorica e ingenuità politica, a meno che non si presti attenzione all'esercizio intellettuale di Cremin. Un esercizio in cui l'autore è costantemente alle prese con il dibattito, con il dubbio, con lo scetticismo, con l'immaginazione e la controversia sul da farsi. Fin qui il lavoro di Cremin prefigura molta produzione teo-

rica recente sulla *agency* e sulle forme di resistenza. In particolare, mette in dubbio le grandi teorie, quando esse non affrontano direttamente l'incertezza, l'ignoranza e la ricerca di saperi pratici.

Mentre Cremin scriveva, la teorizzazione implicita nelle sue opere spiccava per stranezza e singolarità. Sembrava, infatti, contrapporsi alle più importanti costruzioni teoriche del suo tempo: tanto quelle di matrice marxiana quanto quelle sviluppate dall'integrazione parsoniana di Weber, Boas e Freud. A distanza di trent'anni, però, alla luce delle molteplici critiche alle teorie di Parsons – in particolare quelle provenienti dall'etnometodologia – e poi grazie alla rielaborazione del discorso marxiano esposta nel recente lavoro di Lave (Lave e McDermott 2006), il discorso di Cremin appare più sensato. Nelle sue ultime spiegazioni dell'etnometodologia, Garfinkel sottolinea la tendenza umana a monitorare problemi, dare istruzioni e passare oltre, che nota ovunque rivolga il suo sguardo (2002). Rimarca le implicazioni, per la ricerca, del luogo comune sociologico (ormai consolidato) che ogni azione sociale è sempre una pratica improvvisata, difficoltosa, prodotta in contesti fortemente strutturati, quantunque indeterminati. Insiste poi sul fatto che l'azione è *lavoro* – un'eco dell'insistenza di Cremin sul concetto di "sforzo". Questo secondo sviluppo può essere rintracciato anche nell'opera di Lave e Wenger (1991). Lave è conosciuta per la sua teoria sull'"apprendimento". Sfortunatamente, però, le sue idee teoriche sono troppo spesso scambiate per una teoria riguardo a *come le cose avrebbero dovuto essere apprese* nelle esperienze passate degli individui. Noi la consideriamo, invece, una teoria sull'attività costante che muove dall'ignoranza manifesta di coloro che sono deliberatamente collocati in posizioni "periferiche". Questa attività è condotta in campi sociali ("comunità di pratica") fortemente differenziati per via di *asimmetrie complesse*, che convogliano movimento al loro interno. Come fanno notare Lave e Wenger, "la padronanza è una caratteristica organizzativa relazionale" (1991, p. 64). La padronanza di una pratica non è una proprietà della persona e non si basa sul fatto che uno abbia appreso oppure no; piuttosto tale padronanza è qualcosa che comincia a esistere solo dopo una certa forma di riconoscimento pubblico. Mullooly (2007) parla a questo proposito di "cerimonie di ri-gradazione"[16]. La determinazione delle condizioni che ci permettono di dire se una persona si sia spostata (o meno) da un minore a un maggior livello di padronanza, superando diversi limiti, rappresenta un compito cruciale per la "comunità", o – come noi preferiamo dire – per lo "spazio politico"[17] che imbriglia gli individui nei propri meccanismi:

> "L'egemonia sulle risorse necessarie per l'apprendimento e l'esclusione dalla piena partecipazione sono inerenti alla formazione della legittimità e perifericità della partecipazione stessa nelle sue attuazioni storiche. Sarebbe utile capire meglio come queste relazioni generino comunità di pratica tipicamente interstiziali, troncando qualunque possibilità per lo stabilirsi di ruoli di [piena] dominanza" (Lave, Wenger 1991, p. 42)[18].

Torneremo a Lave e Wenger e a Garfinkel in conclusione. Sono autori, infatti, che meglio di chiunque altro ci permettono di spiegare perché riteniamo utile lavorare con l'espressione "deliberare". Molti tra i lettori di Cremin hanno trovato difficile questo termine. Proveremo adesso ad approfondirne le ragioni.

3. Sugli sforzi deliberati di scrivere di educazione

In una bellissima analogia, Gregory Bateson (1972, pp. 30-32) sostiene che l'azione sociale è simile al fantasioso gioco del croquet immaginato da Lewis Carroll, un assoluto pasticcio in cui mazze, palle e archetti viventi si muovono in direzioni imprevedibili. In questo gioco i fatti (culturali) propri del croquet, cioè le sue regole, sono sempre gli stessi, esattamente come i fatti (biologici) della vita, ma ogni volta bisogna tenerne conto quando sono implicati in qualsiasi movimento specifico in campo. Eppure, nemmeno questo insieme di fatti regolatori, anche se ben conosciuti, è d'aiuto ad Alice quando si domanda come tenere in mano i fenicotteri per colpire i porcospini. Certo, siamo tentati di pensare alla confusione di Alice come se questa riguardasse soltanto il momento della "decisione" personale, quando la bambina cerca di capire come gestire una situazione del tutto nuova. Tuttavia, l'interesse principale di Bateson non è rivolto alla psicologia dell'apprendista, ma all'interazione di tutti i personaggi che mettono Alice nella condizione di dover continuamente acquisire una particolare, incredibile abilità (e che poi rendono questo apprendimento irrilevante). Bateson ci mette di fronte alla danza e ci lascia lì a meravigliarci dell'esecuzione del danzatore. Con lo stesso spirito, se Cremin stesse scrivendo la storia descritta qui, racconterebbe della Regina che stabilisce il gioco, delle guardie e di tutti coloro che corrono il rischio di perdere la testa nella competizione. Menzionerebbe quanto dura doveva essere questa attività per l'insieme delle persone coinvolte, ma non proverebbe a ritrarre nel dettaglio il makeup personale dei vari attori in gara, sia che si trattasse di immigrati intenti a farsi un'idea del sistema scolastico americano, oppure di John D. Rockefeller nell'at-

to di finanziare l'Università di Chicago. La storia dell'educazione americana non può essere una storia di persone; deve riguardare, al contrario, l'evoluzione dei contesti (delle danze e dei giochi pericolosi) entro cui tutti sono costretti ad agire.

Cremin doveva essere consapevole di questo, quando scrisse la prima frase della sua definizione, senza individuarne alcun soggetto personale specifico: "l'educazione è…". Dalla seconda frase si capisce "chi" o "cosa" può educare: "genitori, coetanei… famiglie… fabbriche (vedi epigrafe: Cremin 1978, p. 567). Qui l'autore ci porta a concentrare la nostra attenzione sugli sforzi organizzati di piccole collettività, articolati da istituzioni più estese. Il soggetto della decisione educativa è umano e non personale. L'educazione è una conversazione tra persone che si mettono insieme per capire come muoversi in una data situazione, al fine di far fronte all'ignoranza (potenzialmente pericolosa) insieme ad una moltitudine di "altri" – bambini, immigrati, genitori che stanno invecchiando – che, all'interno di campi e regole istituiti, non sono più prevedibili di fenicotteri e porcospini.

È chiaro che il paradigma terminologico che include *deliberato*, *deliberazione* o *deliberativo* può essere problematico per il lavoro intellettuale. Nella misura in cui queste parole fanno riferimento all'attività *privata* di una persona, che razionalmente valuta alternative sulla base di conoscenze pregresse (delle condizioni date e di quelle in divenire), non possono essere usate per ciò che stiamo cercando di fare qui. Il termine "decisione collettiva" ci sembra adeguato solo nella misura in cui si applica all'attività *comune* di persone che stanno parlando di qualcosa che accade al di fuori del loro orizzonte immediato, prendendo decisioni pratiche rispetto a quel che dovrà accadere poi e, successivamente, riflettendo pubblicamente su quel che è appena accaduto. Il prototipo per un processo di questo tipo potrebbe essere il verdetto di una giuria al termine di una gara. Ma anche un gruppo di amici, che parlano della loro vita, stanno deliberando – vale a dire fanno deliberatamente qualcosa che implica delle decisioni collettive. Anche organizzazioni complesse, che decidono riguardo al modo più conveniente per fornire nuove tipologie di intervento medico, stanno educando loro stesse secondo il processo appena descritto[19].

C'è un altro rischio insito nell'uso di parole come "deliberazione" e i suoi derivati: dal momento che esse richiamano alla mente i loro opposti, possono ripristinare una vecchia, stanca e fatale dicotomia. Cremin, ad esempio, stava lavorando proprio all'interno della polarità formale/informale quando scriveva dell'educazione "accidentale" *versus* "inten-

zionale"[20]; ma era ben cosciente della necessità di sfidare questa dicotomia[21]. Nel suo *Public Education* (1976), avanzò una critica sistematica a John Dewey per non aver preso in considerazione il fatto che l'educazione è un principio umano generale che non si lega ad alcuna istituzione in particolare. Le scuole dovrebbero essere uno dei contesti nei quali l'America costruisce la "democrazia", ciò nondimeno, in questo processo di costruzione, i media, le organizzazioni religiose, i club, le associazioni, ecc., possono essere più influenti. E non si tratta per niente di istituzioni "informali", che dispensano educazione "accidentalmente". Potrebbe perfino essere che le scuole eminenti siano come delle istituzioni politiche, che le più influenti siano quelle che educano la comunità in materia di politiche scolastiche (come fanno, per esempio, i politici che discutono dei voucher o dell'insegnamento dell'evoluzione umana). Cremin non sarebbe stato d'accordo con Illich (1970) e con la sua idea, secondo cui la scolarizzazione prende sempre il posto dell'educazione. Infatti, affermò ripetutamente che l'educazione è un processo dai caratteri del tutto peculiari. L'educazione, più precisamente, sussume la cultura e la politica, l'informale e il formale, l'accidentale e l'intenzionale. Rompe le polarità. Ciò nonostante, per accettare questa sfida, non basta rispondere alla provocazione da cui Cremin prende le mosse. Le varie richieste programmatiche fatte da lui e da quanti lavoravano al suo fianco (Leichter 1975, 1979) sono rimaste perlopiù inascoltate[22]. È per questo che, assieme a Cremin, chiediamo ancora, deliberatamente e aprendo una discussione con colleghi e amici: su cosa dobbiamo focalizzarci quando studiamo l'educazione? In che direzione dobbiamo procedere? Cosa dobbiamo osservare? Quando è "educazione"?

Le prospettive delineate dagli studi di caso citati in questo saggio cercano di rispondere alle domande appena menzionate. Si può certamente parlare di educazione quando gli Africani trasportati nelle Americhe come schiavi scoprirono l'alfabetizzazione europea; oppure quando le ragazze Hmong prendono in considerazione i modi in cui vengono identificate nella cultura Thai; quando le ragazze giordane e i loro insegnanti affrontano i molteplici vincoli posti alla fruizione musicale dallo Stato e dall'Islam; oppure quando gli studenti dei college americani parlano delle proprie vicende sentimentali; quando gli ufficiali scolastici temono di perdere la reputazione; quando i governi nazionali discutono delle esposizioni museali negli Stati Uniti, della sanità in Svezia o delle rappresentanze legali dei gruppi etnici in Nuova Zelanda.

4. Costruire vocazioni personali che oltrepassino le regole sociali che si vanno scoprendo

Cremin ha scritto che "lo scambio di passioni tra adolescenti è educativo" (1976, p. 50). Ecco allora che raccogliamo questa sfida nel presentare brevemente alcuni esempi dell'umanità all'opera, tre brevi frammenti di conversazioni con adolescenti intorno all'abbigliamento e alla lingua, alla musica e alla religione, all'amicizia e all'amore.

> "L'esempio che sembrava generare maggior preoccupazione era come tradurre la parola Hmong *Kuv* – che designa il pronome personale «Io» – in thailandese. La domanda era «Come faccio a dire *Kuv* in thailandese?». Questa domanda, almeno in parte, deriva dal fatto che la lingua thailandese mantiene un alto tasso di complessità nella gamma di espressioni utilizzate per dire «Io»… Quando si parla in thailandese bisogna scegliere tra un certo numero di modi di dire «Io», i più comuni dei quali, per definire l'essere uno studente, sono *nu* (matricola), *nong* (fratello/sorella minore), il nome proprio oppure, da ultimo, *chan/pom* (un modo di dire «Io» che dipende dal genere maschile/femminile dell'interlocutore). Tuttavia non è che il singolo studente scelga quale pronome personale usare, si sforza piuttosto di capire la complessità della situazione sociale in cui lui o lei viene definito/a all'interno di un contesto in cui sono presenti altri parlanti" (Johnson 2007).

E ancora:

> "Fida Adely: *Hai dei problema per via del fatto che la gente pensa che la musica sia una brutta cosa?* Hannan: Sentiamo un sacco di questi discorsi. Per esempio l'altro giorno l'insegnante di computer ha detto: «Non ti copri i capelli tu? Perché allora ascolti la musica?» […]. Ma io non sono a tal punto devota [intende dal punto di vista religioso]. Dovrei dirle che sono libera di fare come voglio? Sarebbe sgarbato. Lei risponderebbe: «Perché ti sei accostata alla musica? La musica è *haram* [è una cosa sbagliata]».
> Fida Adely: *Come hai reagito tu?*
> Hannan: Ho provato a prenderla alla leggera e a scherzare, in modo da uscirmene fuori dalla discussione. Farial: Perché così non ci sarebbero stati problemi tra te e l'insegnante.
> Hannan: Poi ce ne andiamo e raccontiamo al nostro insegnante di musica: «Quell'insegnante ha detto così, così e così».
> Farial: Facciamo finta di niente. Sappiamo cosa stiamo facendo e la musica è fica. Ascoltiamo la musica a casa" (Adely 2007, pp. 1663-1681).

O infine, parafrasando Portia Sabin (2007):

> "Un venerdì sera, in un piccolo college della costa pacifica settentrionale, le ragazze e i ragazzi di un piano adibito a dormitorio misto erano riuniti per divertirsi. Giocavano a «Dire, Fare, Baciare, Lettera, Testamento» e, durante il gioco, per penitenza, Jenny baciò Ed (e un altro ragazzo). Per tutto il fine settimana successivo ci furono diverse conversazioni su Jenny e Ed. Queste coinvolsero anche altre quattro persone: Hanna, Kat, Michelle e Portia Sabin stessa [l'antropologa]. Dovevano raccontare a Hanna che Ed aveva baciato Jenny? È un genere di cose che si raccontano? Quali sarebbero state le conseguenze?".

Questi esempi sollevano le stesse questioni da cui siamo partiti e si ricollegano al caso della bambina in chiesa: in tutte le situazioni citate c'è un riconoscimento della propria ignoranza, che può essere alleviata parlando con gli altri. C'è apprendimento in potenza e, allo stesso tempo, incertezza, mentre la nuova conoscenza si rivela inutile per affrontare il mondo, come nel caso di Alice quando, accantonate le regole del croquet, prova a impugnare i fenicotteri.

Quello che ci interessa di più è proprio l'incertezza umana rapportata ai fatti della vita, alle regole sociali, incluse quelle definite dal altri esseri umani nel corso della storia, che guidano determinate persone nell'affrontare problemi specifici, poco importa se negli Stati Uniti, in Thailandia o in Giordania, come negli esempi considerati. Siamo interessati a tutti quei momenti in cui le persone diventano consapevoli dei fatti della propria vita, quando altri gli rammentano che sono questi i fatti rilevanti, e loro, riconoscendoli come tali, ne valorizzano alcune peculiarità. Uso "diventano consapevoli", "rammentano" e "valorizzano", invece di "apprendere" (o "insegnare"), per stimolare la discussione su un processo che considero fondamentale. Ciò che qui stiamo cercando di affrontare riguarda la *fattualità* del mondo sociale, e nello specifico: 1) l'esperienza di questa fattualità; 2) i tentativi di narrare tale esperienza attraverso un fatto della vita che riguarda tutti gli esseri umani, vale a dire il loro linguaggio, le sue forme retoriche e l'organizzazione sociale di qualunque narrazione[23]; 3) i tentativi di convincere gli altri a seguire una determinata strada, anche se fanno resistenza.

A questo riguardo, è utile focalizzare l'attenzione sul processo formativo che – negli Stati Uniti – conduce un individuo all'età adulta, come ha fatto Sabin nella sua ricerca nei dormitori dei college. Negli Stati Uniti i bambini, dal momento in cui diventano adolescenti e quindi adulti, si trovano a confrontarsi con immagini e discorsi sull'"amore" (l'amicizia, il divertimento, ecc.). In chiesa, alla televisione, nei film, nella musica (anche in quella delle generazioni precedenti), e forse perfino a scuo-

la, all'improvviso l'amore sembra qualcosa di rilevante nella vita di tutti e quindi – in un modo o nell'altro – anche nella propria. È un processo per lo più inevitabile[24]. Tutt'altra questione è cosa ciascuno singolarmente apprende rispetto all'amore. Suppongo che questo secondo apprendimento varierà molto non solo in base a categorie ovvie (ad esempio, l'identità di genere, la razza, l'etnicità), ma anche in base a fattori meno ovvi (come il fascino, gli interessi intellettuali, le fede religiosa). Credo che scoprire l'amore e riflettere su tale scoperta siano attività distinte rispetto all'imparare qualcosa sull'amore. Bisogna sempre tenere in considerazione questo fatto, in modo particolare nelle situazioni in cui delle conoscenze astratte si trovano a fare i conti con l'esperienza quotidiana. Immaginiamo che un adolescente (o un osservatore di adolescenti) possa fare la somma di "cosa io (lui/lei) ho imparato sull'amore in America leggendo romanzi, andando al cinema e ascoltando musica pop"[25]. Lo studio di Sabin mostra che questa conoscenza può non risultare utile nei momenti in cui dovrebbe esserlo di più. "Cosa fare poi" per mantenere viva o concludere una relazione non è certo un problema che può essere risolto applicando una regola, né tanto meno una questione di strategia. È una faccenda decisionale sulla quale riflettere assieme a quanti sono stati coinvolti dal momento in cui la relazione è resa pubblica. Sabin descrive situazioni nelle quali si danno consigli in conflitto tra loro, retoriche coercitive e giustificative. In queste conversazioni i partecipanti trasformano lentamente e reciprocamente le proprie vite. Essi insegnano, e probabilmente apprendono qualcosa – e non solo relativamente all'amicizia o all'amore, ma anche rispetto al college, alle relazioni tra adulti, ai limiti dell'amicizia, ecc. Si tratta di un processo che non termina mai. Qualsiasi cosa "uno può avere appreso" mostrerà nuovamente i limiti della sua possibilità d'uso, non appena gli studenti si trasferiranno dai dormitori del college nei paesi e nelle città dove trascorreranno il resto delle loro vite.

È possibile fare le stesse considerazioni riguardo all'alfabetizzazione, nella misura in cui essa è un fatto culturale che implica molto più di "come imparare a leggere". Se per molte persone in tutto il mondo la questione si risolve presto e senza tante discussioni, per altre l'alfabetizzazione resta, come è stato per le generazioni nei secoli passati, qualcosa da scoprire, una specie di combinazione misteriosa e sempre nuova su cui riflettere insieme a quanti la rendono necessaria, la mettono in atto, la utilizzano per un certo numero di fini indebiti e la promuovono. Come nel caso – presentato da Gundaker (2007) – degli Africani deportati nelle Americhe e fatti schiavi, l'alfabetizzazione delle *élites* tra gli

Europei era un'occasione di educazione perfino prima che alcuni scoprissero come fare per "imparare a leggere" e come comportarsi rispetto al divieto di farlo. Qualcosa di simile è accaduto anche agli analfabeti in Brasile (Barlett 2007).

5. Sforzo, istruzione, tras-formazione

Nel resoconto della sua ricerca, Sabin (2004) ci dà informazioni approfondite sugli sforzi compiuti dagli studenti per trasformare reciprocamente le loro vite. Dopo aver imparato come essere studenti, non "erano più semplicemente studenti". O, meglio, l'"essere studente" – nella vita reale in corso d'opera – coincide proprio con l'atto stesso di fare degli sforzi educativi, come i ragazzi quando a scuola hanno a che fare pubblicamente con un insegnamento che non possono eludere. Allo stesso modo gli schiavi, le giovani Hmong e gli adolescenti giordani lasciano intravedere ciò che ha più importanza per loro: vivere in condizione di schiavitù, essere imbarazzate, imparare a parlare una lingua straniera, preoccuparsi di quello che può comportare cantare. In tutti questi casi, i partecipanti improvvisano "a partire da" e "in opposizione a" le condizioni date da quanti – nelle vicinanze – potrebbero avere maggiore potere di loro nel definire quelle stesse condizioni e nel rafforzarle[26].

Queste ultime considerazioni sono scritte sulla scia dell'etnometodologia di Garfinkel (1967, 2002). Al centro dell'immaginazione sociologica di Garfinkel c'è l'idea che tutti gli esseri umani debbano continuamente scoprire, ogni volta, cosa succede intorno a loro. In altre parole, gli uomini devono essere sociologi pratici e utilizzare una loro "etno-metodologia". Garfinkel è conosciuto proprio per la sua capacità di dimostrare i limiti delle teorie sociali che fanno affidamento sulla condivisione della conoscenza[27]. Lo scopo della vita sociale non è tanto quello di immagazzinare conoscenza, ma di fare agire gli altri. Infatti sarebbe folle per una singola persona fare affidamento su una conoscenza acquisita, senza continuamente controllare cosa diventa di volta in volta rilevante per gli altri soggetti in interazione, e senza rivelare lui stesso agli altri cosa ritiene importante. Al momento di agire, ci si deve sempre confrontare con un mistero: cos'è questo? Chi è questa persona? Cosa stanno cercando di fare sulla Terra? Anche quando si guarda con attenzione agli esseri umani nelle situazioni più familiari, è impressionante osservare quanto lavoro richieda verificare che tutto sia in effetti "familiare". In anni recenti, questa argomentazione ha portato Garfinkel ad interessarsi alle

"istruzioni" che le persone devono darsi a vicenda nell'esperienza quotidiana, proprio perché sarebbe troppo rischioso dipendere ciecamente dalla condivisione. Gli esseri umani hanno bisogno di una radicata "etno-pedagogia", termine che potremmo cominciare ad usare per definire il lavoro *istruzionale* routinario.

Garfinkel (2002, pp. 200-207) comincia la sua rassegna delle azioni volte ad istruire, prendendo in esame i "manuali d'uso" e dimostrando come sia impossibile scrivere una serie esaustiva di istruzioni come questo genere di libretti pretendono spesso di fare. Per essere esaustivi, infatti, essi dovrebbero tener conto di tutto ciò che gli esseri umani potrebbero fare con le istruzioni in futuro, nella loro vita, quando si troveranno ad analizzare nella pratica gli oggetti di fronte a loro, compreso quel manuale o quel foglietto di istruzioni, i pezzi smontati e tutti gli altri possibili elementi presenti nel contesto dove avverrà l'assemblaggio (incluse altre persone). Questo futuro è rigorosamente inconoscibile[28]; ma tale indeterminatezza è proprio ciò che rende le azioni *istruzionali* ubique. È per questo che Grafinkel si muove attraverso diversi contesti – sperimentali o quasi-sperimentali – nei quali indaga come le persone chiedono e ricevono istruzioni quando sono confuse[29]. E ci porta il caso di Helen, legalmente cieca, che accoglie a casa i suoi ospiti con un "Per favore restate fuori dalla mia cucina!" (*ibidem*, pp. 212-216). Helen ha deliberatamente organizzato la sua cucina in modo tale da poter dare per scontata la collocazione di ogni singolo oggetto[30]. Qualunque vedente non in grado di riconoscere questa disposizione sposterà gli oggetti, procurando a Helen dei problemi. Abbiamo a che fare, qui, con delle istruzioni deliberate che riguardano altre istruzioni, in primo luogo perché Helen cerca di istruire se stessa sul proprio mondo (dando ad esso una forma tale da poterci vivere dentro) e, poi, perché da istruzione ai suoi ospiti su cosa non devono fare, pena l'ulteriore aggravamento del suo handicap. Nulla di tutto ciò può essere soggetto alla sola consapevolezza discorsiva.

Garfinkel fissa diversi aspetti teorici e metodologici legati alla fattualità delle condizioni in cui le persone vengono a trovarsi. Di questi ne sviluppiamo solo uno, che ci riporta al più classico dei problemi educativi, formulato anche da Dewey in *Democracy and Education* (1966)[31]. Dewey, così come intere generazioni di scienziati sociali dopo di lui, avanzò l'ipotesi che gli ordini sociali (la "democrazia") siano mantenuti attraverso l'acquisizione di forme di comprensione condivisa. Anche Bourdieu è d'accordo su questo punto, sebbene faccia notare la violenza dei mezzi necessari per raggiungere ciò che lui preferisce considera-

re forme di *in*-comprensione condivisa. Garfinkel prende le distanze da entrambi gli autori: per lui gli ordini sociali sono mantenuti attraverso il lavoro *istruzionale* svolto da ogni essere umano coinvolto, ovunque (non solo nelle scuole) e continuamente (non soltanto in epoca recente). Si tratta chiaramente di uno sviluppo della prima versione della sua etnometodologia, che esplora ulteriormente un aspetto centrale del nostro ragionamento sull'ubiquità dell'educazione.

Il lavoro di impartire istruzioni è particolarmente evidente quando una persona fa qualcosa che minaccia l'ordine costituito. Garfinkel porta un esempio che, all'apparenza, può sembrare banale. Osserva la gente in fila ad uno sportello (come avviene all'ufficio postale, per comprare dei francobolli). Questa fila è un fatto sociale "immortale" (2002, Capitolo 8). Essa persiste, infatti, come tale anche quando i suoi componenti ne entrano o ne escono. Ma la fila è anche il prodotto del lavoro deliberato di tutte le persone in essa coinvolte – compreso il lavoro di mantenimento dei confini interazionali che le danno forma. Nel corso della dimostrazione Garfinkel afferma: "Una volta che ti metti in fila, nessuno che ne fa parte metterà in discussione la legittimità della tua presenza, a meno che tu *inizi a creare scompiglio*. Solo in questo caso, sei soggetto a ricevere istruzioni" (2002, p. 257)[32].

Non è così ovvio, ma è possibile "creare scompiglio" solo quando il comportamento di un singolo diviene rilevante per la fila, per come è costruita grazie al lavoro, di solito invisibile, di coloro che ne fanno parte[33]. Come ha giustamente rilevato Bourdieu, una fila tranquilla, dove non succede niente, non è il prodotto di una "regola" che le persone seguono. Eppure, non è nemmeno il risultato di una "disposizione" (*habitus*). È, piuttosto, il frutto delle istruzioni che, continuamente, le persone si danno vicendevolmente, mentre si sforzano di muoversi senza creare incidenti di percorso (in una fila, in una festa serale, in classe, durante gli anni scolastici, le procedure mediche, ecc.), come anche nel caso in cui cambino di posto, se necessario. Il "senso comune", dunque, è solo l'assenza temporanea di istruzioni riguardo cosa fare successivamente.

Le istruzioni routinarie possono apparire non particolarmente "educative", almeno in senso umanistico. Garfinkel, come molti prima di lui, costruisce a livello teorico un soggetto sociale pienamente attivo in quanto essere umano distinto. Questo soggetto è un cercatore attivo, continuamente obbligato a lasciarsi alle spalle le conoscenze e le abitudini acquisite, per affrontare le condizioni reali in cui incappa di volta in volta. È un *bricoleur* (Lévi-Strauss 1966), che enuncia una vita (Merleau-Ponty 1973; de Certeau 1984) in concerto con moltissimi altri, che a volte gli

sono d'aiuto, a volte sono per lui minacciosi. Il soggetto è reso ignorante di continuo, rispetto a ciò che potrebbe fare la differenza in ogni determinato momento, e deve quindi, in senso prettamente umanistico, cominciare a cercare di nuovo. Il soggetto è anche colui che "se ne va bighellonando in giro"[34] o, detto in altri termini, proposti di recente, l'attore sociale gioca profondamente e in maniera stravagante[35].

6. Formare l'umanità moderna all'educazione, alla salute e all'organizzazione politica

L'etnometodologia è stata criticata per il fatto di occuparsi solamente dell'attività di agenti individuali nel tempo reale delle loro interazioni faccia a faccia. Secondo noi, invece, tutto ciò di cui abbiamo parlato finora si può applicare anche agli agenti istituzionali, dal momento che le istituzioni elaborano i fatti culturali che diventano poi rilevanti per la vita di molti individui e gruppi sociali. Anche le istituzioni fanno un "gioco profondo", quando predispongono le cornici entro cui devono poi agire quelli a cui sono rivolti i loro servizi e che, al tempo stesso, esse controllano. A quanti sono responsabili delle scuole, dei musei, degli ospedali e dei parlamenti viene regolarmente fatto notare che la gente di cui cercano di occuparsi – secondo il "senso comune", sulla base di accordi precedenti e, si spera, "condivisi" – in effetti non fa altro che "andare in giro con stravaganza", fino al punto che le vecchie istruzioni non funzionano più sufficientemente bene. E così, per produrre qualcosa di nuovo, gli agenti istituzionali si trovano a dover deliberare in uno stato di rinnovata ignoranza rispetto alle persone di cui sono responsabili (o che essi rivendicano siano sotto la propria responsabilità) –, anche se la finalità ultima potrebbe essere quella di tornare a una situazione di status quo. Dal nostro punto di vista, le controversie che si sono accese a vari livelli nazionali sulle istituzioni più importanti dovrebbero essere trattate tenendo conto della loro natura educativa.

Per chiarire questo punto mi servirò di due studi di caso. Il primo descrive le relazioni scaturite, in una mostra tecnologica, tra i suoi curatori e i visitatori. Il secondo riguarda alcuni attori politici coinvolti nel tentativo di trasformare dei requisiti fondamentali del loro stato-nazione.

I lavori di Anne Lorimer (2003, 2007) illustrano la gamma di risposte suscitate da una esibizione museale di tecnologia, riguardante l'allestimento di un intero aeroplano. La mostra era stata inaugurata con molta cura e attenzione dai suoi curatori, con un ampio discorso sia sugli aspet-

ti che essi speravano di controllare (le caratteristiche di una mostra museale "efficace") e che immaginavano rispetto al territorio (le caratteristiche delle popolazioni "urbane" a cui il museo si rivolgeva), sia su una serie di altri aspetti che, invece, non potevano controllare a pieno (l'architettura del museo, le caratteristiche di un "vero" aeroplano, le paure d'indennizzo rispetto al velivolo). In corso d'opera, però, i curatori finirono per dar vita a qualcosa che non era esattamente ciò che avevano pianificato, generando così, di fatto, un'esperienza incredibile per i visitatori. Per esempio, decisero di fare dei buchi nel pavimento dell'aeroplano per mostrare il carrello d'atterraggio, che è un dettaglio non accessibile in un vero aereo in volo. Lorimer, poi, fa un esempio delle reazioni dei visitatori, racconta le conversazioni intrattenute tra loro riguardo alla mostra e di come emergevano un sacco di cose che i curatori né si aspettavano né avevano desiderato.

Ilana Gershon (2007) approfondisce questioni simili nel suo lavoro sulle difficoltà che i nuovi migranti creano a coloro che hanno l'autorità di rappresentare costituzionalmente lo Stato nazionale denominato, a seconda dei casi, "Nuova Zelanda", "Aotearoa" o "Nuova Zelanda/Aotearoa". Tale molteplicità di denominazioni si deve all'incontro tra gli Inglesi e i Maori, e all'interpretazione di un trattato del 1840, che è via via scaturita tra persone che ne rivendicavano l'autorità da entrambe le parti. In anni recenti, ciò ha portato a considerare la Nuova Zelanda come uno stato bi-culturale e tale realtà trova espressione in tutti i tipi di documenti pubblici che regolano, tra l'altro, il genere di performance sulle quali Gershon si focalizza. Questi documenti, come anche il trattato originale, sembrano delle dichiarazioni finali seguite a lunghi processi decisionali: essi "celebrano" un dato di fatto. Ma le stesse dichiarazioni sollevano nuove controversie da ogni parte, in particolare ad opera degli abitanti di Samoa e di altri gruppi immigrati, al momento in cui entrano a far parte della sfera politica come ultimi cittadini dello stato-nazione e chiedono una differente modalità di identificazione rispetto a quella che viene loro offerta.

In sintesi, gli immigrati samoani, come i visitatori di un museo (e le vecchie signore deboli d'orecchio, o i ragazzi di successo che distruggono automobili per vandalismo), "se ne vanno in giro in modo stravagante" e quindi sono soggetti ad istruzioni. Certo, esiste una differenza di scala quando centinaia, migliaia, milioni di persone si trovano coinvolte. Ma secondo noi, il procedimento analitico da fare dovrebbe rimanere lo stesso. Per render conto in dettaglio delle performance sociali nel tempo reale del loro dispiegamento storico, bisognerebbe concentrarsi attenta-

mente sulla sempre rinnovata incertezza che mostrano tutte le persone, comprese quelle in posizione di dominanza, nell'atto di capire cosa fare dopo, e di spiegarlo reciprocamente le une alle altre, e a tutti quelli su cui potrebbero esercitare una qualche autorità.

7. Educazione e pratica politica

Su scala nazionale, di certo, le istruzioni fornite a livello locale non sono mai abbastanza, in particolare quando le infrazioni persistono e vengono perfino rese pubbliche con maggior meticolosità. I membri di un gruppo sociale non tornano mai al punto dove erano prima che una sequenza di istruzioni iniziasse, anche solo per via del fatto che la sequenza stessa è nel frattempo entrata a far parte della storia pubblica della loro comunità politica. Le istruzioni sull'istruzione ci spingono totalmente nel reame del deliberato, del deliberativo e quindi del politico. Cosa ci si guadagni a indagare le contese politiche come processi educativi è, tuttavia, un interrogativo che rimane aperto. Ciò nondimeno, vale la pena esplorare le prospettive che si dischiudono dopo aver messo nuovamente a fuoco le nostre lenti di indagine. Il punto non è chiarire cosa ci sia di "politico" nel comportamento umano, in contrasto con ciò che è "educativo". Ogni azione deve essere al contempo entrambe le cose. Uno se ne rende pienamente conto se accetta l'approccio alla politica che aveva de Jouvenel, per come viene sintetizzato in un'affermazione in cui si avverte l'eco inquietante della definizione di "educazione" fornita da Cremin.

> "Sono convinto che dovremmo considerare come *politico* qualsivoglia sforzo sistematico, eseguito in qualunque punto del tessuto sociale, al fine di condurre altri uomini alla ricerca di un qualche progetto appoggiato dal motore primario. In conformità con questa visione, tutti abbiamo il materiale indispensabile: ognuno di noi ha agito con gli altri, è stato condotto da altri e ha cercato di condurre altri" (1963, pp. 38-39).

Segnalare la congruenza tra i due approcci all'azione e al movimento di de Jouvenel e Cremin può, in qualche modo, aiutarci a riscrivere in una prospettiva nuova il concetto chiave di Lave e Wenger (2001), traslando la parola "comunità" – del costrutto comunità di pratica – in quella (più volte usata in questo saggio) di "polity", in italiano traducibile con l'espressione "spazio politico" o "comunità politica". È un dato di fatto che in America il termine "comunità" sia problematico da usare nella pratica intellettuale. Ma ancor più significativo è che la parola "polity"

faccia luce su un aspetto sul quale Lave e Wenger insistono ripetutamente: l'"apprendimento" è sempre un'attività politica perché avviene nel sociale e, quindi, riguarda la sfera pubblica. Viceversa, la pratica politica non comporta mai così tanto "apprendimento" come la varietà di decisioni pubbliche descritte negli esempi etnografici qui riportati.

L'educazione e la politica sono un movimento quasi necessario attraverso i tessuti sociali organizzati, ed è quasi inevitabile che esse cambino questi campi sociali. Accostarci agli esseri umani in termini educativi/politici è l'unica via possibile per far fronte all'impossibilità di una riproduzione sociale di tipo replicativo. Alcuni esseri umani muoiono, altri nascono. I nuovi nati devono essere condotti a una piena partecipazione legittimata, ma i mezzi disponibili per farlo – nella misura in cui si tratta di questioni inerenti l'educazione e non di verità inculcate – assicurano che i piani della partecipazione si modificheranno in corso d'opera, scatenando nuove "decisioni collettive difficili da prendere".

Come Cremin, Lave, Garfinkel e altri, non stiamo dicendo che l'"apprendimento", nel senso classico e individuale del termine, non abbia avuto luogo quando queste decisioni, apparentemente, si concludono. Lasciamo agli psicologi determinarlo. A noi interessano le nuove leggi nel momento in cui vengono superate, i regolamenti amministrativi quando sono riscritti, le persone che si sposano e devono farsi una vita del tutto nuova non solo tra loro, ma coinvolgendo anche parecchi amici e parenti, oppure vogliamo capire cosa ci fanno – in pratica – con le loro nuove competenze le persone che sono ora in grado di leggere. Non appena una sequenza educativa si conclude, è come se l'arena politica dei partecipanti alla sequenza si spostasse in avanti e, quindi, i membri che entrano a farvi parte devono chiedersi quali siano, adesso, i fatti della vita culturale per loro rilevanti e devono rimettere in moto tutti i processi deliberativi. Qualunque cosa sia stata appresa è, ora, quasi del tutto irrilevante; è possibile che debba essere disimparata; è ancora tempo, quindi, di educare. La vita vera, di esseri umani veri – nel momento in cui essi esperiscono le loro effettive condizioni materiali – può o non può produrre apprendimento incorporato di tipo misurabile. Quello che gli esseri umani non possono fare dipende da questo apprendimento. La vita richiede educazione.

C'è senza dubbio un lato oscuro in tutto ciò. Lo sforzo determinato di trasformare le condizioni dei membri di un gruppo sociale può anche peggiorare la loro posizione[36]. In particolare, ciò avviene quando lo sforzo è condotto da persone in possesso di una forte autorità delegata per rendere pubblica questa trasformazione. Gli insegnanti, ma an-

che altre figure nel mondo della scuola, si trovano a ricoprire tale ruolo, così come coloro che sono incaricati di fare una diagnosi nel settore sanitario. Mehan, Hertwerk e Meihls (1986), McDermott (1993) e altri (Lave e McDermott 2006) hanno più volte rimarcato che coloro che stabiliscono il merito scolastico non sono vincolati dall'evidenza razionale dell'apprendimento, quando cercano di far superare alle persone di cui sono responsabili un certo numero di barriere, oppure di bloccarle. Per giunta il problema peggiora quando si prova, come hanno fatto generazioni di ricercatori di psicologia cognitiva applicata, ad accrescere la validità dell'evidenza razionale e a lavorare ancora di più sul fronte politico per assicurare che questa evidenza sia vincolante per i *gatekeepers* professionali. Insomma, quanto più questi ultimi si mostrano sensibili e mirano a valorizzare le specifiche abilità e conoscenze di una persona, con tanta maggior evidenza possono attestare che un soggetto non possiede una data conoscenza. Così se una competenza o abilità che qualcuno ha dimostrato di non possedere è considerata essenziale ai fini di qualche utilità sociale, allora per forza quel qualcuno sarà reso oggetto degli sforzi volti a curare la sua presunta "disabilità". "Migliore" è il test, meno possibilità restano al soggetto di sfuggire all'etichettatura pubblica.

Perfino le discussioni apparentemente simmetriche degli studenti del college sulle loro relazioni sentimentali possono rivelarsi scomodamente coercitive. La "pressione dei coetanei", come mostra Sabin, è una pratica quotidiana. Su una scala e su un registro differenti, Mullooly si chiede se il "successo" di una scuola media, in termini di collocamento di bambini poveri immigrati nelle scuole superiori d'élite, sia effettivamente una questione di forza del suo progetto formativo e delle sue pedagogie, oppure se non sia una questione di gestione della sua reputazione agli occhi delle scuole superiori, che è richiesta al fine di dimostrare l'effettivo successo. Come ogni altra forma di movimento finalizzato a celebrare una completa partecipazione, si tratta di una questione di "passare per" piuttosto che di "essere", una questione di "collusione" piuttosto che di riconoscimento della "realtà". Qualunque sia la prospettiva, tutti questi approcci alla conoscenza come pratica sociale suggeriscono che il giusto posto dell'"apprendimento" (come di quelli che hanno appreso) e dell'"ignoranza" (di ciò che dovrebbe essere appreso) è di per sé non specificabile. La sola cosa che si può specificare, perché possiamo osservare gli individui precisarla gli uni agli altri, è dove si collocano loro stessi e vicendevolmente in relazione alla conoscenza e all'ignoranza. Siamo partiti da una bambina, specifican-

do cosa non sapeva e, pertanto, scoprendo la sua conoscenza di cosa avrebbe potuto imparare. Finiamo con le ragazze Hmong dello studio di Johnson, che chiedono all'esperto americano "come si dice "Io" in thailandese?", e poi discutono la differenza più significativa tra le due lingue facendo riferimento alla diversità dei modi utilizzati per indicare la persona parlante. Come suggerito da Johnson, situazioni del genere non vanno considerate un esempio di come si producono problemi interculturali, bensì il contrario: le ragazze Hmong, come quelle giordane o quelle americane che si incontrano nelle strade cittadine o nei dormitori del college, stanno affrontando una difficoltà pragmatica, sviluppano un discorso meta-pragmatico e educano loro stesse intensamente, nel senso più libero del termine. Se questo le renderà poi "persone di successo", in un campo della vita di loro competenza, è tutt'altra questione.

Siamo convinti che ogni ricercatore debba postulare che tutte le persone sono come queste ragazze, quando si chiedono cosa si potrebbe fare per gestire un oggetto precedentemente non notato nel proprio contesto. Solo con un postulato del genere sarà possibile riconoscere pienamente il grande sforzo compiuto dai soggetti che studiamo, e accettare nella pratica che il nostro stesso lavoro non appartiene a un reame diverso dell'attività umana. Come ricercatori, non possiamo pensare di tenerci fuori da tutto questo, perché il nostro operato, se ha un qualsivoglia impatto, potrebbe diventare a sua volta oggetto di indagine. McDermott (2002) ci ricorda che a Margaret Mead piaceva dire che lei "era arrivava per aiutare". Ai ricercatori che si muovono in campo educativo, e in genere a tutti gli scienziati sociali, piace mettersi nei panni di "amici" che, con le migliori intenzioni, deliberano riguardo a come aiutare. Ma dobbiamo preoccuparci del fatto che – come nel caso di Helen, la donna cieca – è possibile che, mentre cerchiamo di "aiutare", l'handicap peggiori. Allora, tanto maggiore autorità ci è data per sviluppare nuovi sistemi di assistenza sanitaria e nuovi curricula, tanto più dovremo spaventarci. Ma il nostro potere non è mai assoluto, perché persone come Helen – come tutte le bambine, gli studenti di un dormitorio o gli anziani – non smetteranno mai di auto-educarsi in relazione a noi. In qualsiasi circostanza, in quanto ricercatori non abbiamo alternative se non quella di perseverare, focalizzandoci sulla nostra ignoranza, di proporre nuovi resoconti e politiche, in altre parole, di educare.

Note:

1 Ndt: *Effort* e *deliberation* sono due termini-chiave nella definizione di educazione data da Lawrence Cremin. Se il primo termine può essere tradotto in italiano con la parola "sforzo", il secondo, che rimanda a un processo decisionale di tipo collettivo (che richiede una valutazione attenta dei partecipanti, delle condizioni date e di quelle in divenire), è difficilmente traducibile, se non a costo di rinunciare (parzialmente) alla polisemia del termine inglese. Nella traduzione abbiamo perciò scelto di utilizzare termini ed espressioni diverse a seconda di come l'autore impiega la parola inglese *deliberation* (lo stesso discorso vale per l'aggettivo *deliberative* e per il verbo *to deliberate*).

2 Tr. it. a cura del traduttore.

3 Rendere i due termini sinonimi è stato, negli ultimi due secoli, l'obiettivo di una certa ingegneria sociale, attraverso cui si è tentato di controllare questa attività umana fondamentale al fine di soddisfare i particolari interessi dello Stato – incluso l'irreprensibile fine di costruire un governo democratico, fabbricando gli attrezzi per una cultura alta, a disposizione di tutti, dando a ciascuno le stesse possibilità, ecc. Questa operazione ha avuto successo a livello planetario, e non sorprende che la scuola oggi sia diventata il paradigma delle istituzioni educative o che i ricercatori in scienze dell'educazione concentrino la maggior parte dei loro sforzi sulla scolarizzazione e su specifiche problematiche ad essa connesse.

4 Il verbo "costituire" è mutuato dalla ricerca etnometodologica, ma noi lo utilizziamo in un senso più esteso. "Costituire" è un verbo più forte di "creare" o "costruire" (che sono molto diffusi nella ricerca in ambito educativo). Il verbo "costituire" sottolinea l'aspetto più *politico* dell'articolazione della produttività umana. Abbiamo iniziato a riflettere sull'argomento in Varenne e McDermott *Successful Failure* (1998). Qui spieghiamo anche il perché della scelta di scrivere (in certi contesti) "Scuola" con la lettera maiuscola. Questa nota è sviluppata in rete all'indirizzo: http://varenne.tc.columbia.edu/hv/clt/issues/constitution.html.

5 Ciò non vuol dire, ovviamente, che la religione, le culture popolari, ecc., non vengano insegnate/apprese nelle scuole. Al contrario, significa che – analiticamente – non possiamo affatto ignorare come alcuni di questi insegnamenti/apprendimenti siano pesantemente sanzionati dalle istituzioni che normano la Scuola, a partire dalle facoltà di scienze dell'educazione che propongono nuovi programmi formativi, fino ad arrivare alla Corte Suprema.

6 Questo approccio, bisogna specificarlo, è abbastanza distinto dalle abituali definizioni antropologiche di "educazione […] intesa come quell'insieme di metodi unicamente umani per acquisire, trasmettere e produrre conoscenza in modo da interpretare e agire nel mondo" (Levinson 2000, p. 2).

7 Ndt: Il saggio qui tradotto in italiano è il capitolo introduttivo di una raccolta di studi di caso pubblicata a cura di Hervé Varenne per il Theacher College della Colombia University: Varenne, H. (2007b), *Difficult collective deliberations: Anthropological notes toward a theory of education*, in "Teachers College Record", n. 109 (7), pp. 1559-1588. Di conseguenza l'autore fa spesso riferimento ai successivi saggi empirici inclusi nel volume.

[8] Naddeo e Varenne (Naddeo 1991; Varenne e McDermott 1998, Capitolo 3) hanno ampiamente documentato come si possa rilevare attività educativa in mezzo ad altre attività, portando un esempio che si avvicina molto a quello sopracitato. Si tratta di casi in cui la maggior parte delle interazioni funzionano deitticamente, vale a dire sulla base di indici come "questo", "quello" o dei gesti equivalenti.

[9] Si veda anche il resto del suo lavoro sulla produttività culturale tra i poveri nel Sud degli Stati Uniti (Gundaker 2010; 2000).

[10] La decisione della maggior parte degli antropologi dell'educazione di occuparsi dei problemi degli "specialisti di teoria dell'educazione", nonché il successo degli approcci antropologici tra questi ultimi, ha fatto convergere sulla scolarizzazione moltissimi dei lavori di ricerca sul campo. La più importante rivista di antropologia dell'educazione, *Anthropology and Education Quarterly*, ha pubblicato – tra il 2002 e il 2003 – 37 articoli. Di questi, 26 sono dedicati alla scuola (12 dagli Stati Uniti e 10 da altri paesi), 6 riguardano la scolarizzazione e solo 5 affrontano questioni non direttamente legate a questo tema. Ciò non ha impedito ad alcuni antropologi di sostenere che l'antropologia dell'educazione ignora la scuola (Levinson 1999). A questo riguardo, noi proponiamo una critica opposta, sottolineando il prezzo che deve pagare chiunque tenti di occuparsi di quanti hanno costruito, valutato e riformato la scuola pubblica. Basta dare anche solo un'occhiata alle varie riviste di antropologia e educazione degli anni Settanta e Ottanta (Bond 1981; Kimball 1974; Callhoun and Ianni 1976; Pelissier 1991) per vedere come, a un certo punto, gli antropologi hanno capito che il loro lavoro era in strada (nei dormitori, nei vari centri per le politiche sociali, ecc.). Sarti liberiani (Lave 1991), levatrici dello Yucatan (Jordan 1989), studenti del college preoccupati delle loro relazioni intime, non sono semplicemente "interessanti". Sono il cuore di ogni antropologia dell'educazione. Pur tuttavia, non è così evidente come questi lavori possano effettivamente contribuire a risolvere questioni di ordine politico come quella di "realizzare una maggiore equità nelle scuole americane". Dimostrare la rilevanza del lavoro antropologico senza cadere vittime del discorso politico è un traguardo ancora da raggiungere. Come John Singleton (1999), tra molti altri, ha di recente ricordato agli antropologi, "la confusione critica dell'educazione con la scolarizzazione continua a intralciarci" (p. 457) – come faceva già fin dai primi articoli apparsi nell'*American Anthropologist* che parlavano di antropologia ed educazione (Hewett 1904, 1905), passando per i grandi classici (Boas 1962; Lynd and Lynd 1956; Henry 1963; Spindler 1955).

[11] Si veda anche il lavoro di Neriko Musha Doerr (2004), che porta l'esempio dei Samoani e di altri gruppi in Nuova Zelanda, e di come essi affrontano lo Stato sulla questione delle identificazioni etniche a loro disposizione; oppure gli studi di Mica Pollock su quanto sia difficile parlare di razza a scuola (2001, 2004) e quelli di Ingrid Seyer-Ochi, che prende in considerazione le conversazioni dei giovani di città sulla scuola e sulla strada (2002). Interessante anche il caso dei migranti messicani che escogitano mille modi per insegnarsi reciprocamente l'inglese, sviluppando quelli che Tomas Kalmar ha chiamato "alfabeti illegali" (2001). E ancora gli studi di Verrips e Meyer (2001), che propongono il caso della costruzione di un'auto in

Ghana: non solo le singole parti ma il corpo intero del veicolo vengono improvvisati e messi insieme da persone che non hanno accesso al canale ufficiale per acquisire competenza meccanica. Anche la maggior parte del lavoro realizzato da Daniel Miller in anni recenti (1993, 2001a, 2001b, 2001c) potrebbe essere reinterpretato come uno studio sull'educazione e la cultura popolare.

12 In realtà viene qui ripresa una precedente definizione data dall'antropologa Cora DuBois: "L'educazione è sia la trasposizione deliberata di conoscenza, attitudini e valori, sia l'inconsapevole trasmissione di modi di percepire il mondo" (1955, p. 91). DuBois introdusse questa definizione, come farà Cremin, per distinguere tra processi scolastici e non scolastici.

13 Tr. it a cura del traduttore.

14 Bourdieu riscrive la "teoria dell'azione" di Parsons e Shils (1951) con una maggiore enfasi sull'arbitrarietà delle forme sociali e sulla violenza dei mezzi utilizzati per la conservazione e riproduzione di queste forme. I collegamenti tra Bourdieu e l'antropologia culturale boasiana sono abbastanza solidi, non soltanto per l'enfasi sull'arbitrarietà e l'integrazione dei mezzi, che fondano un particolare arbitrio culturale, ma anche per quella sull'apprendimento dei principi generativi di questa integrazione. Per approfondire la critica complessiva di Bourdieu e degli autori che lavorano con la sua teoria dell'*habitus*, si veda Varenne e McDermott (1998, Capitolo 6 e 7).

15 La storia dell'evoluzione della scolarizzazione è anche la storia della resistenza di alcune *élites* contro ciò che veniva di volta in volta proposto. Potrebbe anche essere scritta come una storia dello sforzo di cooptazione operato da parte di istituzioni che le *élites* non riuscivano a distruggere. Una volta che la loro opposizione al sistema degli ideali rivoluzionari è sconfitta, il lavoro delle *élites* ristrette è per lo più di tipo sovversivo, soprattutto nelle democrazie liberali fondate sulle idee di uguaglianza e meritocrazia (vedi Varenne e McDermott 1998, Capitolo 5). Potrebbe essere utile considerare, a questo riguardo, cosa hanno scritto intere generazioni di critici della scuola, condannando più l'uso/abuso della scuola che i processi di scolarizzazione in sé.

16 Ndc: Con il termine "cerimonie di ri-gradazione" si intende il riconoscimento pubblico di un nuovo equilibrio raggiunto nella padronanza della pratica; vale a dire una qualche forma di attestazione, ritualizzata, che indichi che un determinato livello di competenza è stato superato dando gradualmente vita, attraverso movimenti di crescente approssimazione, a livelli maggiori di padronanza.

17 Ndc: Varenne ricorre più volte in questo saggio alla parola *polity*, che noi – a seconda del contesto – abbiamo scelto di tradurre con le espressioni italiane "comunità politica" o "spazio politico". In altra sede l'autore spiega meglio le ragioni di questa scelta: la parola *polity*, più di quella comunemente usata nell'approccio comunità di pratica, vale a dire *community*, ha il pregio di indicare che le vere basi per la partecipazione sono intimamente politiche, perché vanno sempre conquistate e possono costantemente essere rimesse in discussione. Secondo Varenne, inoltre, negli Stati Uniti la parola "comunità" avrebbe con il tempo assunto un significato troppo ideologico per essere usata come termine teorico nella ricerca sociale.

[18] Tr. it. a cura del traduttore.

[19] Non sarebbe fuorviante sostenere che ogni attività discorsiva meta-pragmatica, in particolare quando è indirizzata al cambiamento, può essere letta come un'attività educativa (Jakobson 1960; Silverstein 1993; Wortham 2006).

[20] Solitamente i ricercatori operano una distinzione tra processi "formali" e "informali". Si tratta di una polarità comoda, dato che rileva abbastanza bene la distinzione tra cultura e politica. Nella "cultura" la partecipazione "naturalizza" ciò che viene costruito nella storia. Questo processo può essere definito, al contempo, come "accidentale" e "informale" ed è spesso riferito al campo dell'inculturazione, che è più specificatamente oggetto di studio degli psicologi sociali. In politica, invece, i potenti determinano i costrutti che permettono loro di mantenere le proprie posizioni di potere, e i deboli resistono con le armi che trovano. Quando si tratta del mondo moderno, tale dicotomia offre una giustificazione pratica del perché lo studio dell'educazione abbia finito per collassare nello studio della scolarizzazione.

[21] Basti vedere, ad esempio, le argomentazioni di Greenfield e Lave sulla propria scelta di utilizzare il termine "informale" (1982).

[22] Con qualche eccezione, si vedano i volumi curati da Eve Gregory, Susi Long e Dinah Volk (2004) o da Jabari Mahiri (2004).

[23] Qui sono fortemente influenzato dall'idea di Merleau-Ponty (1973) di fare la prosa del mondo.

[24] Immaginare le condizioni nelle quali alcune persone negli Stati Uniti non si confronterebbero con l'"amore" è un interessante gioco intellettuale, grazie a cui si potrebbero rivelare i limiti della partecipazione sociale.

[25] Naturalmente, come ha dimostrato Garfinkel in più di un'occasione, una sintesi di questo tipo è impossibile, se considerata come una questione sociologica di principio.

[26] Si veda Klemp et al. sull'improvvisazione jazz (2008).

[27] Garfinkel ha sviluppato le sue idee contro le "teorie dell'azione" parsoniane. La sua critica potrebbe essere ugualmente applicata all'impianto teorico di Bourdieu o di Foucault.

[28] Questo, ovviamente, è uno sviluppo dell'argomentazione presentata da Garfinkel nel primo capitolo di *Studies in Ethnomethodology* (1967).

[29] Si potrebbe probabilmente argomentare che questi esperimenti sono di fatto tentativi di fiction antropologica (o di scienza), cioè che producono artificialmente una situazione di arbitrarietà culturale, imposta egemonicamente, e che per ciò fanno fare alle persone esattamente quello che devono sempre fare, un'improvvisazione che mette a nudo le situazioni che vivono, i loro dilemmi e le soluzioni temporanee che trovano. Questo è ciò che richiedono tutte le arbitrarietà culturali, cioè una maggiore consapevolezza, non una soppressione di consapevolezza.

[30] Si veda anche Deshen (1992).

[31] Ho trattato questo tema altrove (Varenne 1995). L'importanza del lascito di Durkheim è riconosciuta da Garfinkel nel sottotitolo del suo libro del 2002: "Working out Durkheim's aphorism". Ann Rawls ha sviluppato questi temi nella

sua rilettura del lavoro di Durkheim, *Elementary Forms of the religious life* (Rawls 2004). Si veda anche l'introduzione di Hilbert all'etnometodologia (1992).

[32] Tr. it. a cura del traduttore.

[33] Avrei potuto descrivere in modo più significativo questo processo, scrivendo che un individuo è stato "catturato" nella fila, allo stesso modo in cui un individuo potrebbe essere catturato dalla stregoneria o nella routine di un centro di reinserimento sociale che ospita tossicodipendenti (Wieder 1974).

[34] Ndc: Il verbo inglese usato dall'autore, *to screw around*, può essere tradotto con le espressioni italiane "andare in giro a far niente", oppure "girare in modo stravagante". Nella traduzione abbiamo preferito usare quest'ultima accezione perché rende meglio l'idea di un bighellonare non privo di conseguenze, che mette l'attore sociale nella condizione di *fare pasticci*, *commettere errori* o *far danno*, e quindi di essere soggetto a correzioni, come si evince dagli esempi proposti da Varenne nel saggio.

[35] È stato Geertz (1973) ha introdurre l'espressione "gioco profondo" nel lessico antropologico. Negli ultimi anni, a partire dagli studi di Bateson (1972), il gioco è stato preso sempre più attentamente in considerazione. Sul gioco nelle sale parto, si veda: Varenne e Cotter (2006); sul gioco d'autorità in classe, si veda: Mullooly e Varenne (2006); sull'alpinismo Sherpa come "gioco", si veda: Ortner (1999). Anche Boon (1999) ha contribuito molto al tentativo di costruire una teoria della cultura a partire dalla stravaganza onnipresente degli uomini, quando hanno a che fare con i loro rispettivi mondi.

[36] Anche se Garfinkel non è generalmente conosciuto come un sociologo del potere e della violenza, può fornirci (forse molto più di Bourdieu, Foucault o qualunque altro dei sociologi "critici") degli strumenti utili per capire come il potere e la violenza vengono attualizzati. Bourdieu ci ha detto che la violenza simbolica deve essere una pratica quotidiana. In ogni modo solo Garfinkel ci ha mostrato come questo processo effettivamente si realizza e le sue conseguenze, ad esempio nel suo saggio sulla degradazione di *status* (1956) o nel lavoro incentrato sul concetto di "passaggio", visto come un'accettazione del potere e, al contempo, un riconoscimento che questo potere non è mai totale (1967, Capitolo 5).

Bibliografia

Adely, F.J., *Is music "haram"? Jordanian girls educating each other about nation, faith and gender in school*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1663-1681

Anderson, J., Kendrick, M., Rogers, T., Smythe, S. (eds.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools*, Erlbaum, Mahwah 2005

Bartlett, L., *Human capital or human connections? The multiple meanings of education*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1613-1636

Bateson, G., *A theory of play and fantasy*, in Bateson, G., *Steps to an ecology of mind,* Ballantine Books, New York 1972, pp. 177-193 [tr. it.: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1989]
Boas, F., *Anthropology and modern life*, Norton, New York 1962 [tr. it.: *Antropologia e vita moderna*, Ei Editori, Roma 2002]
Bond, G., *Social economic status and educational achievement*, in "Anthropology and Education Quarterly", n. 12, 1981, pp. 227-257
Boon, J., *Verging on extra-Vagance: Anthropology, history, religion, literature, arts… showbiz*, Princeton University Press, Princeton 1999
Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Reproduction in education, society and culture*, Sage, Beverly Hills 1977 [tr. it.: *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini 1972]
Bourdieu, P., *Outline of a theory of practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1977 [tr. it.: *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano 2003]
Bourdieu, P., *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Harvard University Press, Cambridge 1984 [tr. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 2001]
Bourgois, P., *Confronting anthropology, education, and inner-city apartheid*, in "American Anthropologist", n. 101, 1996, pp. 249-258
Calhoun, C., Ianni., F. (eds.), *The anthropological study of education*, The Hague, Mouton 1976
Carroll, L., *Through the looking-glass*, Barnes and Noble, New York 1871 [tr. it.: *Alice nel paese delle meraviglie*, Fabbri, Milano 2000]
Cremin, L., *American education: The colonial experience*, in Cremin, L., *History of American Education*, vol. 1., Harper & Row, New York 1970
Cremin, L., *Further notes toward a theory of education*, in "Notes on Education", Institute of Philosophy and Politics of Education, Teachers College, Columbia University, New York 1974
Cremin, L., *Public education and the education of the public*, in "Teachers College Record", n. 77, 1975, pp. 1-12 [rist. in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1545-1558]
Cremin, L., *Public education*, Basic Books, New York 1976
Cremin, L., *The education of the educating professions*, in "Research Bulletin", n. 18, Horace Mann-Lincoln Institute, Teachers College, Columbia University, New York 1978
Cremin, L., *American education: The national experience, 1783-1876*, in Cremin, L., *History of American Education*, vol. 2, Harper & Row, New York 1980
Cremin, L., *American education: The metropolitan experience, 1876-*

1980, in Cremin, L., *History of American Education*, vol. 3, Harper & Row, New York 1988
De Certeau, M., *The practice of everyday life*, University of California Press, Berkeley 1984 [tr. it.: *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma 2005]
De Jouvenel, B., *The pure theory of politics*, Yale University Press, New Haven 1977 [tr. it.: *La teoria pura della politica*, Giuffrè, Milano 1997]
Deshen, S., *Blind people: The private and public life of sightless Israelis*, State University of New York Press, Albany 1992
Dewey, J., *Democracy and education*, Free Press, New York 1966 [tr. it.: *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2004]
Doerr, N.M., *Desired division, disavowed division: An analysis of the labeling of the bilingual unit as separatist in an Aotearoa/New Zealand school*, in "Anthropology and Education Quarterly", n. 35, 2004, pp. 233-253 [tr. it.: *Divisione desiderata, divisione negata. Il "separatismo" nella sezione bilingue di una scuola neozelandese*, in Benadusi, M. (a cura di), *Antropologia, scuola, educazione*, numero monografico di "Scuola democratica", n. 1/2, 2001, pp. 101-124]
DuBois, C., *Some notions on learning intercultural understanding*, in "Education and anthropology", ed. G. Spindler, Stanford University Press, Stanford 1955, pp. 89-105
Favret-Saada, J., *Deadly words: Witchcraft in the bocage*, Cambridge University Press, New York 1980
Foucault, M., *Discipline and punish*, Penguin Books, New York 1978 [tr. it.: *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976]
Garfinkel, H., *Conditions of successful degradation ceremonies*, in "American Journal of Sociology", n. 61, 1956, pp. 420-424
Garfinkel, H., *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1967
Garfinkel, H., *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*, Rowman & Littlefield, Lanham 2002
Geertz, C., *Deep play: Notes on the Balinese cockfight*, in Geertz, C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York 1973, pp. 412-453 [tr. it.: *Interpretazione di culture*, Mulino, Bologna 1987]
Gershon, I., *Outspoken indigenes and nostalgic migrants: Maori and Samoan educating performances in an Aotearoa New Zealand cultural festival*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1797-1820
Greenfield, P., Lave, J., *Cognitive aspects of informal education*, in Wagner, E., Stevenson P. (eds.), *Cultural perspectives on child development*, W.H. Freeman and Company, San Francisco 1982, pp. 181-207

Gregory, E., Long, S., Volk, D. (eds), *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*, Routledge Falmer, New York 2004
Gundaker, G., *Give me a sign: African Americans, print, and practice*, in Gross, R., Kelley, M. (eds.), *An extensive republic: Print, culture and society in the new nation, history of the book in America*, Cambridge University Press, New York 2000, pp. 1790-1840
Gundaker, G., *Hidden education among African Americans during slavery*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1591-1612
Gundaker, G., *Signs of diaspora, diaspora of signs: Literacies, creolization, and vernacular practice in African America*, Oxford University Press, New York 2010
Henry, J., *Culture against man*, Random House, New York 1963
Hewett, E., *Anthropology and education*, in "American Anthropologist", n. 6, 1904, pp. 574-575
Hewett, E., *Ethnic factors in education*, in "American Anthropologist", n. 7, 1905, p. 116
Hilbert, R., *Ethnomethodological recovery of Durkheim*, in "Sociological Perspectives", n. 34, 1991, pp. 337-357
Hilbert, R., *The classical roots of ethnomethodology*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1992
Illich, I., *Deschooling society*, Harper & Row, New York 1970 [tr. it.: *Descolarizzare la società*, testo scaricabile online da: http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Descolarizzare/descolarizzare.htm]
Jakobson, R., *Concluding statement: Linguistics and poetics*, in Sebeok, T. (ed.), *Style in language*, Wiley, New York 1960, pp. 350-377
Johnson, T.P., *Unclothing identity: A Hmong girl's journey into the politics of identification in Thailand*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1637-1662
Jordan, B., *Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives*, in "Social Science and Medicine", n. 28, 1989, pp. 925-944
Kalmar, T., *Illegal alphabets and adult literacy: Latino migrants crossing the linguistic border*, Erlbaum, Mahwah 2001
Kimball, S., *Culture and the educative process: An anthropological perspective*, Teachers College Press, New York 1974
Klemp, N., McDermott, R., Raley, J., Thibeault, M., Powell, K., Levitin, D.J., *Plans, takes, and mis-takes*, in "Critical Social Studies", n. 1, 2008, pp. 4-21

Lareau, A., *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*, Falmer Press, New York 1989
Lave, J., McDermott, R., *Estranged labor learning*, in Duarte, N., Elhammoumi, M., Sawchuk, P. (eds.), *Critical Perspectives on Activity: Explorations Across Education, Work, and Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge 2006
Lave, J., Wenger, E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York 1991 [tr. it.: *L'apprendimento situato*, Erickson, Gardolo 2006].
Leichter, H., *Families as educators*, Teachers College Press, New York 1975
Leichter, H. (ed), *Families and communities as educators*, Teachers College Press, New York 1979
Levinson, B. (ed.), *Schooling the symbolic animal*, Rowman and Littlefield, New York 2000
Levinson, B., *Resituating the place of educational discourse in anthropology*, in "American Anthropologist", n. 101, 1999, pp. 594-604
Lévi-Strauss, C., *The savage mind*, University of Chicago Press, Chicago 1966 [tr. it.: *Il pensiero selvaggi*o, Il Saggiatore, Milano 1964]
Lewis, O., *The culture of poverty*, in "Scientific American", n. 5, 1966, pp. 19-25 [tr. it. in: *La cultura della povertà e altri saggi di antropologia*, Il Mulino, Bologna 1973]
Lindquist, H., *A world bibliography of anthropology and education, with annotations*, in Wax, S., Diamond, M., Gearing, F. (eds.), *Anthropological perspectives on education*, Basic Books, New York 1971, pp. 307-384
Lorimer, A., *Reality world: Constructing reality through Chicago's Museum of Science and Industry*, University of Chicago, PhD dissertation 2003
Lorimer, A., *The cockpit's empty chair: Education through appropriating alienation at a technology museum*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1707-1724
Lynd, R., Lynd, H., *Middletown: A study in modern American culture*, Harcourt, Brace and World, New York 1956
Mahiri, J. (ed.), *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*, Peter Lang Publishing, New York 2004
McDermott, R., *The acquisition of a child by a learning disability*, in Chaiklin, S., Lave, J. (eds.), *Understanding practice*, Cambridge University Press, New York 1993, pp. 269-305
McDermott, R., *A century of Margaret Mead*, in "Teachers College Record", n. 103, 2000, pp. 843-867

Mehan, H., Hertwerk, A., Meihls, J., *Handicapping the handicapped*, Stanford University Press, Stanford 1986
Merleau-Ponty, M., *The prose of the world*, Northwestern University Press, Evanston (IL) 1973 [tr. it.: *La prosa del mondo*, Editori Riuniti, Roma 1984]
Miller, D. (ed.), *Unwrapping Christmas*, Clarendon Press, Oxford 1993
Miller, D. (ed.), *Car cultures*, Berg, New York 2001a
Miller, D. (ed.), *Home possessions*, Berg, New York 2001b
Miller, D. (ed.), *The Internet*, Berg, New York 2001c
Moll, L., Cathy Amanti, C., Gonzalez, N. (eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*, Erlbaum, Mahwah 2005
Mullooly, J., *Regrading the eighth grade: Disciplining those who discipline in a Jesuit middle school*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1747-1774
Mullooly, J., Varenne, H., *Playing with pedagogical authority*, in Pace, J., Hemmings, A. (eds.), *Classroom authority: Theory, research, and practice,* Erlbaum, Mahwah 2006, pp. 63-86
Naddeo, M., *The New Life Singers: A discourse analysis of street kids doing a choir rehearsal*, Teachers College, Columbia University, PhD dissertation 1991
Ortner, S., *Life and death on Mt. Everest*, Princeton University Press, Princeton 1999
Parsons, T., Shils E. (eds.), *Towards a general theory of action*, Harper and Row, New York 1951
Pelissier, C., *The anthropology of teaching and learning*, in "Annual Reviews of Anthropology", n. 20, 1991, pp. 75-95
Pollock, M., *Learning to be racial in America*, in Benadusi, M. (a cura di), *Antropologia, scuola, educazione*, numero monografico di "Scuola democratica", n. 1/2, 2001, pp. 144-172
Pollock, M., *Colormute: Talk dilemmas in an American school*, Princeton University Press, Princeton 2004
Rancière, J., *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford 1991
Rancière, J., *The philosopher and his poor*, Duke University Press, Durham (NC) 2004
Rawls, A.W., *Epistemology and practice: Durkheim's "The elementary forms of the religious life"*, Cambridge University Press, New York 2004
Sabin, P., *Truths, universally acknowledged: Friendship and romance as education between college students in America*, Columbia University, PhD dissertation 2004

Sabin, P., *On sentimental education among college students*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1682-1704
Seyer-Ochi, I., *Smart on the under, wise to the streets: Mapping the landscapes of urban youth*, Stanford University, PhD dissertation 2002
Silverstein, M., *Metapragmatic discourse and metapragmatic function*, in Lucy, J. (ed.), *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 33-58
Singleton, J., *Reflecting on the reflections: Where did we come from? Where are we going?*, in "Anthropology and Education Quarterly", n. 30, 1999, pp. 455-459
Spindler, G. (ed.), *Education and anthropology*, Stanford University Press, Stanford 1955
Stratton, A., *Hard of Hearing in Sweden: Educating about and for pathology*, in "Teachers College Record", n. 109, 2007, pp. 1775-1796
Taylor, D., Dorsey-Gaines, C., *Growing up literate: Learning from inner-city families*, Heinemann, Portsmouth 1988
Varenne, H., McDermott, R., *Successful failure*, Westview, Boulder 1998
Varenne, H., *The social facting of education: Dukheim's legacy*, in "Journal of Curriculum Studies", n. 27, 1995, pp. 373-389
Varenne, H., *The production of difference in interaction: On culturing conversation through play*, in Berlin, L.N. (ed.), *Theoretical approaches to dialogue analysis*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2007a
Varenne, H. (ed.), *Alternative Anthropological Perspectives on Education*, a special issue of the "Teachers College Record", 2007b
Varenne, H., Cotter, M., *Dr. Mom? Conversational play and the submergence of professional status in childbirth*, in "Human Studies", n. 29, 2006, pp. 77-105
Verrips, J., Meyer, B., *Kwaku's car: The struggles and stories of a Ghanaian long-distance taxi driver*, in Miller, D. (ed.), *Car cultures*, Berg, Oxford 2001, pp. 153-184
Wieder, D.L., *Language and social reality: The case of telling the convict code*, The Hague, Mouton 1974
Wortham, S., *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*, Cambridge University Press, New York 2006

Domenico Lipari

*La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze**

1. Introduzione

Fin dalla sua prima enunciazione – che risale alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso e rappresenta il punto di approdo delle ricerche di Lave e Wenger (1991) sull'apprendimento – la nozione di "comunità di pratica" (CdP) trova un fecondo ambiente di sviluppo nel quadro degli studi organizzativi, in particolare nel filone interpretativo che considera le organizzazioni come insiemi caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento.

A partire dalla classica formulazione di Argyris e Schön (1978), la prospettiva dell'apprendimento organizzativo rappresenta, dunque, per il discorso sulle CdP, un punto di riferimento particolarmente rilevante sia sul piano dell'elaborazione teorica, sia su quello empirico ed applicativo. Inoltre, essa ha dato grande impulso ad una serie di iniziative e strategie manageriali orientate alla valorizzazione delle conoscenze generate nelle organizzazioni (ad es.: la *learning organization* e il *knowledge management*).

Il costrutto concettuale "comunità di pratica", nell'elaborazione originaria di Etienne Wenger e di Jean Lave, è l'esito più rilevante e fortunato delle ricerche sull'apprendistato (Lave, Wenger 1991), che si caratterizzano per almeno tre fattori:

a) rovesciano l'assunto, consolidato nelle credenze di senso comune, secondo cui l'apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra esperto e novizio (ovvero tra maestro e allievo);
b) mettono in evidenza il fatto che l'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su un processo sociale di partecipazione ad una pratica;
c) analizzano queste pratiche come set complessi di relazioni tra il novizio e gli altri membri della comunità, tra il novizio e la pratica stessa, tra il novizio e la cultura del gruppo.

Nel contributo qui richiamato, l'apprendimento è tematizzato come un processo basato sulla "partecipazione periferica legittimata" (*legitimate peripheral partecipation*). Attraverso questo particolare tipo di partecipazione i novizi, che si avvicinano ad un contesto sociale definito da pratiche e identità strutturate, incominciano a rapportarsi con le conoscenze e i saperi pratici del gruppo (dei quali sono depositari i membri anziani), allo scopo di acquisirli e di essere riconosciuti come membri legittimi. Il graduale passaggio dallo status di novizi a quello di membri effettivi (ovvero da uno status *periferico* ad uno *centrale*) è legato non solo all'acquisizione delle competenze tecniche tipiche della pratica del gruppo, ma anche all'"assimilazione" delle sue consuetudini, dei suoi linguaggi, della sua cultura. In altri termini, il gruppo e le sue pratiche costituiscono il contesto sociale dell'apprendimento dei novizi. Nel gruppo, infatti, è racchiuso l'insieme dei saperi necessari al novizio per diventare attore competente e membro a pieno titolo. Attraverso la "partecipazione periferica legittimata" alle attività del gruppo, l'apprendista, un po' alla volta, si "appropria" del sapere sociale disponibile (cioè delle *routine* tecniche, delle tradizioni, dei gerghi, dei rituali, delle conoscenze tacite che caratterizzano l'esperienza del gruppo) e, appena la sua competenza sarà riconosciuta come appropriata e pertinente rispetto alla cultura dell'insieme, diventerà, a sua volta, esperto come gli altri e membro effettivo della comunità.

Già da queste prime originali elaborazioni, il concetto di "comunità di pratica" si configura come una teoria sociale e situata dell'apprendimento, che Wenger sviluppa ulteriormente in un'opera sistematica (Wenger 1998) nella quale sono ripresi ed approfonditi, anche attraverso un continuo confronto con dati tratti dalle sue ricerche, i principali temi teorici che innervano, espandono e strutturano l'idea di CdP. In particolare, la prospettiva elaborata da Wenger emerge dall'analisi di un'imponente quantità di dati sulle organizzazioni e si confronta con teorie sull'apprendimento maturate in vari ambiti disciplinari (biologia, linguistica, antropologia, sociologia, psicologia). Essa, inoltre, istituisce un reticolo di connessioni costitutive che mettono in relazione la teoria sociale dell'apprendimento con una varietà di altre teorie (della pratica, del significato, dell'esperienza situata, della struttura sociale, dell'identità, della soggettività, della collettività, del potere), il cui scopo è quello di restituire un'interpretazione multidimensionale dei processi di apprendimento[1].

Nelle pagine che seguono, cercherò di delineare sinteticamente i tratti costitutivi del concetto CdP attraverso un ragionamento orientato ad esaminare due passaggi teorici fortemente intrecciati tra loro, che costi-

tuiscono gli "snodi" grazie ai quali è possibile pervenire agevolmente ad una sua definizione compiuta: il primo, che bisognerebbe assumere come fondamento dell'intero discorso, riguarda la dimensione dell'apprendere; il secondo esplora la cruciale nozione di pratica. Sarà così possibile dar conto compiutamente del costrutto "comunità di pratica" mettendo in evidenza come, nella coppia delle nozioni che lo costituiscono, la pratica sia determinante. È, infatti, a partire dalla pratica che gli attori si associano in quei reticoli locali d'azione che possono essere descritti anche mediante il concetto, tanto controverso quanto eufonico ed efficace, di "comunità".

2. Apprendimento

Il punto di vista sull'apprendimento, enunciato da Wenger nei termini di una "teoria sociale dell'apprendimento", mette in evidenza la necessità di andare oltre le visioni classiche che descrivono il fenomeno come strettamente legato alla sfera individuale (oltre che associato a specifiche relazioni d'insegnamento del tutto separate dalla pratica) per delineare una prospettiva *sociale* e *decentrata*: gli attori sono costantemente immersi in una realtà (le loro vite e gli innumerevoli mondi che abitano) che preesiste e si pone davanti alla loro esperienza con tutte le sue oggettivazioni (il linguaggio, le regole, le norme, le istituzioni, le tradizioni, gli oggetti materiali, gli artefatti, ecc.). Si tratta di una realtà complessa – intesa come costruzione sociale e storico-culturale preesistente – che funge da punto di riferimento orientativo per l'azione di tutti, "impegnando" l'esperienza dei soggetti conoscenti. Per diventare attori sociali, cioè attori capaci di stare nel mondo con pertinenza, i soggetti in apprendimento sono chiamati a confrontarsi con questa realtà per appropriarsene. L'apprendimento, dunque, altro non è che il modo del tutto particolare con cui l'esperienza soggettiva degli attori entra in relazione con il mondo, caratterizzato non solo dalle oggettivazioni storicamente e culturalmente date, ma anche da altri attori che sono al mondo e del mondo fanno esperienza. Ma il modo di rapportarsi con il mondo preesistente e con gli altri non si configura nei termini di un rispecchiamento della realtà, oggettivata nella coscienza del soggetto; nemmeno si può parlare dell'impressione di segni su una *tabula rasa* passiva pronta a farsi incidere. Al contrario, il modo di rapportarsi al mondo già esistente si configura secondo una dinamica in cui la coscienza è attiva e riflessiva. Da questo punto di vista la *riflessività della coscienza* (Crespi 1989)

diventa il tratto fondante del soggetto, della sua libertà, della sua capacità di implicarsi, anche con passione, nei processi in cui è impegnato; in una parola è il tratto costitutivo della sua capacità di apprendere. La "riflessività della coscienza" è, secondo Crespi, quella capacità che permette all'individuo di arrestare il flusso ordinario della condotta di routine, per interrogarsi su di essa ed orientarne il senso; è anche la "capacità di negazione", di disconoscere cioè le oggettivazioni, di opporsi ad esse e di cambiarle. L'apprendimento non è dunque riducibile alla dimensione "mentalistica", ma è un fenomeno che investe simultaneamente la sfera *esperienziale,* quella *emotiva* e quella *cognitiva*. Esso non è riducibile neppure alla dimensione strettamente individuale, perché, quale che sia la particolare modalità di apprendere esperita da ciascun soggetto, essa è sempre legata al campo delle relazioni intersoggettive e delle relazioni con oggetti/artefatti materiali.

La *sfera intersoggettiva* ha a che fare con l'insieme delle relazioni che ciascuno mette in atto nel momento in cui si rapporta con altri soggetti dotati delle stesse caratteristiche di soggettività (con rilevanti implicazioni sul versante delle dinamiche di partecipazione, di solidarietà, di cooperazione, di transazione, di potere e di conflitto). È importante a questo proposito sottolineare come la sfera intersoggettiva non sia riducibile solo alle relazioni di prossimità, ma riguardi anche quelle caratterizzate da una certa distanza, sia spaziale che temporale: nel primo caso, esse sono garantite dalla mediazione della scrittura o della parola (scambi epistolari, telefonici, telematici, ecc.); nel secondo, dalla tradizione orale o scritta (racconti, documenti, letteratura, ecc.). In entrambi i casi è sempre il linguaggio il medium che rende possibile l'intersoggettività.

La dimensione delle *relazioni con oggetti/artefatti materiali* (Latour 1992 e 1994) rinvia ad un analogo (anche se apparentemente meno immediato) intreccio relazionale: nel momento stesso in cui entriamo in relazione con il mondo, non solo ci misuriamo con altri soggetti come noi, ma anche con l'insieme degli oggetti prodotti dagli altri o con materiali che noi stessi trasformiamo in oggetti. Ora, questi artefatti, proprio per il fatto di entrare nella sfera dell'esperienza, si inseriscono direttamente nel gioco relazionale in cui siamo implicati, influenzando in vari modi (cioè "sostenendo" o, viceversa, vincolando) la nostra azione.

L'insieme di questi tratti costitutivi dell'apprendere mette in evidenza tanto la dimensione *sociale*, quanto il carattere *situato, esperienziale* e *pratico* dell'apprendimento: l'esperienza che noi facciamo con il nostro agire si sedimenta nel bagaglio delle nostre conoscenze, in parte come frutto di acquisizioni intuitive derivanti dal fare e dal veder fare, che si

trasformano in routine d'azione; in parte – nei casi in cui le conoscenze di routine non sono sufficienti o soddisfacenti – come esito della rielaborazione intellettuale incorporata di un'azione di successo che ha modificato in modo più o meno rilevante una condotta pratica (Dewey 1961 e 1973).

Emerge, in sintesi, un'interpretazione in cui l'apprendimento si configura (Wenger 1998) come un processo di "partecipazione sociale" fondato sulla pratica, nel quale entrano in gioco simultaneamente: 1) l'acquisizione di competenze (tecniche e relazionali) situate; 2) la costruzione dell'identità individuale e sociale; 3) l'attribuzione di significato all'esperienza; 4) il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che, nella pratica, condivide saperi, valori, linguaggi e identità.

Ecco gli assunti sui quali si fonda la teoria sociale dell'apprendimento proposta da Wenger:

> "1. Siamo esseri sociali. Lungi dall'essere un'ovvietà, è questo un aspetto centrale dell'apprendimento; 2. la conoscenza (*knowledge*) è un fatto di competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate: cantare intonati, scoprire leggi scientifiche, riparare macchine, scrivere poesie, […], etc.; 3. conoscere (*knowing*) vuol dire partecipare al perseguimento di queste attività socialmente apprezzate, ossia assumere un ruolo attivo nel mondo. 4. Il significato – ossia il nostro fare esperienza del mondo e la nostra relazione attiva con esso come qualcosa di significativo – è ciò che alla fine l'apprendimento è chiamato a generare" (Wenger 1988; tr. it., p. 11).

Questa prospettiva mette in evidenza la dimensione dell'apprendimento come partecipazione, intendendo per partecipazione "non tanto [il] coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto […] un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle *pratiche* di comunità sociali e nella costruzione di *identità* in relazione a queste comunità" (*ibidem*). Si tratta di un tipo di partecipazione che "influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo" (*ibidem*).

Ecco perché – sottolinea Wenger – una teoria sociale dell'apprendimento deve includere alcune "componenti" (*components*) essenziali a definire la partecipazione nei termini di un processo di apprendimento e di "produzione" di conoscenza. Queste "componenti" (interconnesse e dotate della "proprietà" di definirsi reciprocamente) sono:

> "1) [il] s*ignificato*: [che] evoca la nostra capacità (dinamica) – a livello individuale e collettivo – di sperimentare la vita e il mondo come qualcosa di

> significativo; 2) [la] *pratica:* [che] rimanda alle risorse storiche e sociali, agli schemi/strutture di riferimento e alle prospettive comuni che possono sostenere il reciproco coinvolgimento nell'azione; 3) [la] *comunità:* [che] rinvia alle configurazioni sociali in cui le nostre attività sono definite meritevoli di essere perseguite e dove la nostra partecipazione è riconoscibile come competenza; 4) [l']*identità:* [che] dice come l'apprendimento modifica chi siamo noi e crea delle storie personali in divenire nel contesto delle nostre comunità" (*ibidem*, p. 12).

3. Pratica

Il fondamento dell'apprendere risiede dunque nella partecipazione sociale ad una pratica. E la pratica, a sua volta, può essere schematicamente tematizzata[2] come l'insieme delle condotte degli attori sociali impegnati nelle più disparate attività di relazione con il mondo: da quelle legate alla sopravvivenza e alla riproduzione delle condizioni materiali di vita, a quelle caratterizzate dalla "costruzione" di artefatti, a quelle, più sofisticate, legate all'elaborazione intellettuale, alla politica, ecc.[3] Più in particolare, la pratica può essere definita come una "modalità relativamente stabile e socialmente riconosciuta dell'ordinare elementi eterogenei, quali persone, conoscenze, artefatti e tecnologie in un insieme coerente" (Gherardi 2003, p. 8). La pratica, in quanto processo d'azione *stabilizzato* e al tempo stesso *dinamico*, ha luogo in un contesto storico-sociale determinato e coinvolge individui e gruppi nello svolgimento di attività le cui caratteristiche "tecniche", operazionali e di significato si strutturano, nel tempo, consolidandosi (almeno parzialmente) in abitudini che a loro volta, nella misura in cui si fissano nella memoria collettiva, diventano tradizione e quindi anche punto di riferimento per l'azione dei membri del gruppo. La pratica coinvolge integralmente i soggetti impegnati in essa in un modo che esclude distinzioni e dicotomie tra mente e corpo, tra teoria ed azione.

> "Il processo di coinvolgimento nella pratica – scrive Wenger – riguarda sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo. In realtà, la cosiddetta attività manuale non è disgiunta dal pensiero, e la cosiddetta attività mentale non è separabile dalla fisicità del corpo. E il concreto non è sempre manifestamente evidente, così come l'astratto non è sempre trascendentalmente generale; entrambi, semmai, acquistano i loro significati entro le prospettive di pratiche specifiche, e possono così ottenere una molteplicità di interpretazioni" (Wenger 1998, tr. it., p. 59).

Al tempo stesso, la pratica è "un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso" (*ibidem*, p. 63). Il concetto di pratica descrive dunque *il fare*,

> "ma non solo il fare in sé e per sé. È il fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività. In questo senso, la pratica è sempre pratica sociale. […] Include sia l'esplicito che il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo. […] Naturalmente, il tacito è ciò che diamo per scontato, che tende perciò a rimanere sullo sfondo. Se non viene dimenticato, tende a rimanere nel subconscio individuale, nella sfera di ciò che sappiamo istintivamente, di ciò che ci viene naturale. Ma il tacito non è più individuale e naturale di quanto esplicitiamo tra di noi" (*ibidem*, p. 59).

La pratica non solo è il fondamento dei processi di apprendimento e il punto di riferimento *costitutivo* e *strutturante* di una comunità sociale, ma anche (e soprattutto, sottolinea Wenger) la fonte principale della produzione sociale di significato. Ogni condotta pratica non è riducibile alle funzioni meccaniche associate al fare qualcosa, perché, oltre al corpo e alla mente, coinvolge anche "ciò che dà significato ai movimenti dei corpi e ai meccanismi dei cervelli" (*ibidem*, p. 63). Inoltre, in quanto coinvolge gli attori che partecipano alla sua definizione e al suo svolgimento, mette in gioco processi di negoziazione che riguardano proprio il significato delle azioni da realizzare: ciascun agente è parte attiva di questa dinamica di costruzione del significato che ha come esito la co-produzione di senso e, dunque, la generazione di una prospettiva comune e condivisa che, a sua volta, è fonte della "costruzione" di identità individuale e collettiva.

Il significato emerge dalle dinamiche negoziali (che la pratica sempre porta con sé[4]), le quali sono caratterizzate dall'interazione di due processi complementari e costitutivi della pratica: la *partecipazione* (intesa nel senso comune di "prender parte" all'azione), che descrive l'esperienza sociale dell'agire e al tempo stesso del coinvolgimento, della connessione, dell'identificazione; e la *reificazione*, che corrisponde alle forme cristallizzate (e consolidate in "entità materiali": documenti, resoconti, te-

sti programmatici, elaborati progettuali, ecc.) dell'esperienza di costruzione collettiva del significato grazie alle quali, da un lato, si struttura il senso di volta in volta negoziato, elaborato e condiviso, e, dall'altro, a partire da esse, si organizza e si orienta ogni ulteriore negoziazione di significato.

Questo punto di vista assume la pratica come lo snodo fondamentale per ogni possibile descrizione dei processi di apprendimento, di costruzione della conoscenza e delle configurazioni sociali che li rendono possibili: in quanto prodotta socialmente attraverso l'azione e la negoziazione di significato, la pratica rende possibile l'apprendimento e istituisce lo spazio della partecipazione degli attori in essa implicati.

Sul piano analitico ed interpretativo, a partire dalla pratica è possibile individuare sia i soggetti dell'azione, sia gli oggetti di trasformazione sui quali si esercita l'azione e attorno ai quali si struttura il senso dell'azione e l'identità (soggettiva e collettiva) di quanti ne sono i protagonisti. Ed è a partire dalla pratica che è possibile, infine, identificare il *reticolo relazionale* degli attori implicati nell'azione ed interessati ad essa.

4. Comunità di pratica

Questo reticolo, nella misura in cui – grazie alla cooperazione costante dei suoi membri – sedimenta nel tempo un certo grado di intensità e ricorrenza di consuetudini relazionali (cioè: scambi negoziati, transazioni e stipulazioni sulle azioni e sul loro significato) tale da generare linguaggi, culture e saperi condivisi, può essere definito come una "comunità di pratica". Il fatto che il costrutto concettuale di "comunità di pratica" risulti composto dalle due "nozioni" che fin qui abbiamo esaminato distinguendole tra loro, richiede un minimo di riflessione sulle relazioni tra l'una e l'altra. Da questo punto di vista, considerando i tratti costitutivi del concetto di "comunità di pratica" nel contesto di un discorso in cui l'apprendimento e, più in generale, la conoscenza organizzativa sono trattati in una cornice epistemologica *practice-based*, Gherardi segnala l'utilità di sottolineare la centralità (e il "primato") della pratica rispetto alla comunità:

> "Ritengo più appropriata una ridefinizione del concetto che, nello spostare l'accento dalle comunità alle pratiche, sposti l'attenzione da un soggetto collettivo ad una serie di attività interdipendenti e sostenute da una logica interna. In questo senso si può dire che siano le pratiche che uniscono e cre-

> ano una comunità, tessendo un sistema di conoscenza distribuito, e non che sia una comunità a produrre un insieme di attività. L'attenzione si sposta in tal modo dal soggetto alle relazioni" (Gherardi 2003, p. 7)[5].

Anche Brown e Duguid, in un analogo ambito di ragionamento, sottolineano l'importanza di recuperare l'attenzione per il concetto di pratica, la cui centralità rischia di essere oscurata dal diffuso *appeal* del termine "comunità". Inoltre, sottolineare la rilevanza della focalizzazione sulla pratica ha il vantaggio di cogliere le dimensioni dinamiche della realtà organizzativa:

> "Mentre l'idea di comunità può confortevolmente suggerire che le organizzazioni sono luoghi culturalmente omogenei, la pratica […] mostra che sono divise, spaccate dalla pratica, anche se quella stessa pratica fornisce ai partecipanti la loro particolare identità organizzativa. Infatti, se considerate come comunità, tutte le organizzazioni possono essere delle «comunità di comunità di pratica»" (Brown, Duguid 2000, tr. it., p. 54).

Quanto al termine "comunità" e alla sua combinazione con il concetto di pratica, bisogna notare (proprio in considerazione del suo effettivo contribuito al diffuso successo del costrutto di "comunità di pratica") che si tratta di un concetto tanto evocativo (da qui il suo successo) quanto ambiguo. La sua potenza evocativa (Bauman 2000) corrisponde ad un volgere il pensiero e il desiderio verso un mondo idealizzato dell'armonia, della sicurezza, della consonanza, quel mondo quasi amniotico che riesce a proteggerci dalle scissioni, dalla frammentazione, dalla crisi in cui si dibattono le identità soggettive nell'esperienza delle società contemporanee. Vi è l'eco dei modelli sociali tematizzati da Tönnis (1887): la comunità (*Gemeinshaft*) da un lato e, dall'altro, la società (*Gesellshaft*); il *micro* in cui riconosciamo e siamo riconosciuti, da un lato e, dall'altro, il *macro* in cui siamo anonimi e perduti; la sicurezza e la protezione opposte all'incertezza assoluta. Ma comunità non è solo rifugio e protezione (come vorrebbe una visione fin troppo ingenua); è anche il luogo delle differenze, delle tensioni, dei conflitti, del controllo sociale. Ecco perché, rispetto alla nozione di comunità, occorre assumere un atteggiamento critico che ne sterilizzi le possibili interpretazioni di tipo ideologico – analoghe a quelle prospettate da alcune correnti del "neocomunitarismo". Lo stesso Wenger (al quale – unitamente alla Lave – Brown e Duguid (2000) attribuiscono una certa vicinanza a Tönnis nell'elaborazione del concetto di comunità di pratica)[6] chiarisce in modo molto netto (Wenger 1998) che nella sua visione non c'è spazio per un'idea ro-

mantica e fusionale di comunità. Al contrario, nella misura in cui è l'impegno reciproco a rendere un gruppo una comunità, è esclusa ogni forma di omogeneità e di annullamento delle distinzioni:

> "Ciò che rende possibile e produttivo l'impegno ha a che fare con la diversità, oltre che con l'omogeneità. […] Ogni componente di una comunità di pratica trova un suo spazio particolare, e si crea una sua identità particolare che viene ulteriormente a integrarsi e ulteriormente a definirsi con il maggior coinvolgimento nella pratica. Queste identità diventano interconnesse e reciprocamente articolate attraverso l'impegno reciproco, ma non si fondono tra di loro. Le relazioni di impegno reciproco hanno uguali probabilità di dare origine alla differenziazione e alla omogeneizzazione. L'omogeneità, perciò, non è né un requisito per lo sviluppo di una comunità di pratica, né il risultato di questo processo" (*ibidem*, pp. 90-91).

E per sgombrare il campo da ogni dubbio, Wenger chiude così la questione:

> "Poiché il termine «comunità» ha di solito una connotazione molto positiva, non potrò mai sottolineare abbastanza che queste interrelazioni nascono dall'impegno nella pratica e non da una visione idealizzata di come dovrebbe essere una comunità. In particolare, non si danno per scontate delle connotazioni di coesistenza pacifica, supporto reciproco o alleanza interpersonale, anche se ovviamente tali connotazioni possono esistere in determinati casi. La pace, la felicità e l'armonia non sono pertanto caratteristiche necessarie di una comunità di pratica" (*ibidem*, p. 92).

In questo quadro, Wenger sembra accogliere come utile punto di riferimento del suo discorso la definizione sociologica di "comunità" proposta da Bender e Kruger:

> "Una comunità coinvolge un numero di persone in uno spazio circoscritto o in un network tenuto insieme da comuni concezioni e senso di impegno. Le relazioni sono strette, spesso intime e solitamente faccia a faccia. I singoli sono uniti da legami affettivi ed emotivi piuttosto che dalla percezione di un interesse egoistico. In una comunità esiste il senso del «noi» di cui il singolo è membro" (Wenger et al. 2002, tr. it., p. 76.).

Dal punto di vista di un'attribuzione di significato al termine "comunità" che sia più utile al nostro discorso, sembra assolutamente pertinente l'idea suggerita da Arendt (1958, tr. it., pp. 37-49) secondo la quale "essere-in-comune" esclude qualsiasi forma di identificazione degli uni con gli altri, ma sta ad indicare ciò che, pur essendo fra di loro, non appartiene a nessu-

no: "vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune, come un tavolo è posto tra quelli che vi siedono intorno; il mondo, come ogni *in-fra*, mette in relazione e separa gli uomini nello stesso tempo" (*ibidem*, p. 39)[7].

La comunità di pratica può essere allora interpretata come un'aggregazione informale di attori che, nelle organizzazioni[8], si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significato, linguaggi e generando, per questa via, forme di strutturazione dotate di tratti culturali peculiari e distintivi. Si tratta di gruppi che:

1. nascono attorno ad interessi di lavoro condivisi (in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni di interdipendenza cooperativa);
2. si costituiscono (informalmente) come esito di forme di negoziazione (anche implicita) tra gli attori coinvolti sul senso delle pratiche in cui sono impegnati;
3. si alimentano di contributi e di *impegni reciproci* legati alla consapevolezza di partecipare ad un'*impresa comune*;
4. dispongono di un *repertorio condiviso* inteso come "un set di risorse condivise dalla comunità per enfatizzarne il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica" (Wenger 1998, tr. it., p. 99); si tratta di un insieme – costruito nel tempo – di linguaggi, routine d'azione, storie, valori, strumenti ed oggetti specifici che caratterizzano il gruppo come comunità e "fissano", rendendo così riconoscibili le conoscenze, l'esperienza e la storia stessa della comunità;
5. "definiscono", attraverso la partecipazione alla pratica, l'identità individuale e collettiva, intesa come *esperienza negoziata*, come *appartenenza alla comunità*, come *traiettoria di apprendimento*, come *relazione tra globale e locale* (*ibidem*, p. 173);
6. sono tenuti in vita da un presupposto di fondo (che mantiene il legame tra i partner): la relativa attenuazione dei vincoli organizzativi di tipo gerarchico;
7. durano fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con un certo grado di regolarità.

Questa schematica definizione, che assume gli elementi essenziali[9] del costrutto CdP, mette in evidenza il fatto che attorno alla pratica si strutturano aggregazioni sociali spontanee[10] di attori che, *nella pratica* e *attra-*

verso la pratica, elaborano significati comuni, apprendono, costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva. Una descrizione più appropriata, e utile allo scopo di cogliere concretamente il senso e le potenzialità del concetto, è resa dai risultati – che qui riprendo brevemente – dello studio etnografico condotto da Orr (1990) all'interno della Xerox per analizzare le pratiche lavorative dei tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici.

L'azienda prevede che i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, si riferiscano ai manuali di manutenzione e alle indicazioni che "conducono" dal problema alla soluzione e quindi alla riparazione. Ma i manuali hanno un limite: non sono in grado di fornire soluzione a tutti i guasti improvvisi segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta ad andare oltre i manuali e ad inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori pre-ordinati di risposte, chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che travalicano largamente quelle di tipo tecnico descritte dall'etichetta "addetto alla riparazione". In effetti, oltre al problema tecnico imprevisto, i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di poter contare sempre su un servizio efficace. La pratica dei tecnici – che riguarda tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici – genera costantemente l'occasione di elaborare nuove analisi dei problemi, di trovare nuove soluzioni e di produrre quindi nuova conoscenza. Attraverso la pratica, dunque, pervengono all'elaborazione di repertori di *saperi in uso* locali e molto specifici, che costituiscono un patrimonio di conoscenze rilevanti per la loro attività. Le nuove conoscenze circolano tra tutti i tecnici della stessa "linea" organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè, si creino le occasioni per raccontarsi le "storie di guerra", ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti – e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale, sentimento di identificazione nel gruppo e solidarietà organizzativa) – le conoscenze possono circolare dando luogo a fenomeni di apprendimento che dalla pratica hanno origine ed alla pratica ritornano.

La storia dei tecnici addetti alla riparazione delle fotocopiatrici è uno dei tanti casi paradigmatici utili a descrivere una tipica esperienza di apprendimento nella pratica e a rendere più chiari gli assunti su cui si fon-

da il concetto di CdP. Al tempo stesso consente di svolgere alcune brevi considerazioni direttamente legate alle implicazioni metodologiche del discorso sulla comunità di pratica.

La prima è orientata a segnalare come, nel dispiegarsi delle dinamiche (esperienziali, relazionali e situate) dell'apprendere, le dimensioni dell'*improvvisazione*, della *collaborazione* e della *narrazione* (Brown, Duguid 2001, pp. 90-92) costituiscano (e il caso dei riparatori lo mostra molto chiaramente) gli elementi fondamentali per l'identificazione di un gruppo professionale che si caratterizza come CdP. Attraverso l'improvvisazione gli attori fanno fronte ad impreviste (ed improvvise) situazioni problematiche, rispetto alle quali il bagaglio delle risposte di routine non è sufficiente per lo svolgimento ordinario del proprio compito lavorativo: procedendo per prova ed errore, inventano soluzioni nuove ai problemi e in tal modo apprendono e generano nuova conoscenza utile alla loro pratica. La collaborazione è una forma spontanea di cooperazione organizzativa basata sulla solidarietà e sul sostegno reciproco davanti alle necessità di affrontare e risolvere problemi comuni originati dalla pratica: si collabora alla (e soprattutto si condivide la) soluzione dei problemi, si rendono disponibili per tutti le conoscenze di ciascuno, generando in tal modo il sapere collettivo proprio del gruppo. La narrazione – che gli attori sviluppano informalmente scambiandosi le esperienze di soluzione dei problemi legati alla propria attività – rende possibile l'attribuzione di significato all'esperienza. Ciò avviene nella misura in cui il racconto di un evento – attraverso la riflessione e la sua ricostruzione secondo un ordine logico – non solo trova una formalizzazione ed una cristallizzazione utile per il futuro, ma riesce anche ad essere comprensibile agli altri e a diventare parte integrante della memoria collettiva del gruppo e della sua identità.

La seconda considerazione rinvia ad un tema le cui implicazioni non sono comprese tra gli scopi di questo contributo. L'intreccio di improvvisazione, collaborazione e narrazione viene assunto, infatti, come un utile punto di riferimento per elaborare metodologie di tipo attivo e riflessivo che, muovendo in particolare dagli orientamenti interpretativi legati all'ipotesi dell'intervento finalizzato al sostegno e allo sviluppo di CdP, diano forza alla prospettiva del rinnovamento delle culture pratiche della formazione e della consulenza organizzativa.

Roma, 27 maggio 2007

Note:

* Le pagine che seguono riprendono e sviluppano i temi proposti al seminario "L'antropologia nello studio dei fenomeni organizzativi" organizzato dal CE.R.CO. a Bergamo il 16 giugno 2005.

[1] La riflessione e le esperienze degli anni successivi portano Wenger ad una "svolta" e ad una ricontestualizzazione del concetto CdP che, da costrutto interpretativo ed analitico, diventa uno schema utile ad incoraggiare, nelle organizzazioni, la "coltivazione" di comunità di pratica. È del 2002 l'uscita di *Cultivating Communities of Practice* scritto insieme a R. Mc. Dermott e W.M. Snyder (la traduzione italiana di questo lavoro è del 2007), preceduta da vari articoli apparsi dopo il 1998 (tra questi cfr. Wenger, Snyder 2000). Tuttavia, tracce significative che annunciano questi sviluppi sono già evidenti nell'ultima parte del suo lavoro teorico principale (Wenger 1998). Per un'analisi, anche diacronica, degli sviluppi del concetto di "comunità di pratica" cfr. Bogenrieder, Nooteboom 2004; Scaratti 2006; Landri 2007; Gherardi 2008. Per un'analisi dell'approccio wengeriano alla "coltivazione" di una CdP, mi permetto di rinviare a Lipari 2007, specie le pp. 24-34.

[2] Per un'analisi del concetto di pratica (con riferimento particolare alle sue implicazioni per i temi qui trattati) rinvio alle considerazioni svolte da Gherardi (2000), che propone un'interpretazione che combina insieme tre prospettive: 1) quella di matrice fenomenologica, secondo cui l'essere-nel-mondo mette in evidenza l'indistinguibilità di soggetto e oggetto: entrambi considerati "parte della situazione", soggetto e oggetto esistono in un ambiente sociale e storico" (*ibidem*, p. 59), come mostra l'esperienza del "martellare" che costituisce un "esempio paradigmatico dell'apprendimento pre-riflessivo, della comprensione che ha luogo nella situazione in cui è coinvolta una pratica" (*ibidem*), a tal punto che è possibile sostenere che siamo indistinguibilmente un "tutt'uno" con il martellare. Secondo la visione fenomenologica il concetto di pratica rivela come "la comprensione in cui uno è semplicemente immerso nel lavoro, sia *pre-riflessiva* e non faccia distinzione tra soggetti, oggetti, cose o ambiente e mostra […] come la comprensione riflessiva appaia in seguito ai momenti di *rottura*" (*ibidem*, p. 60); 2) la prospettiva di matrice marxiana secondo cui "la pratica è sia la nostra produzione del mondo, che il risultato di questo processo", nella misura in cui "per poter conoscere come sono le cose quando non sono in contatto con noi dobbiamo prima entrare in contatto con loro" (*ibidem*). Inoltre, una pratica è sempre il risultato di specifiche condizioni storiche che risultano da pratiche precedenti e che sono trasformate nella pratiche attuali; 3) infine, l'interpretazione linguistica, che mette in evidenza come il linguaggio costituisca un tratto essenziale e distintivo dei sistemi di attività; da questo punto di vista la pratica è, secondo la lettura di Wittgenstein, un gioco linguistico. "Il linguaggio è un fatto sociale, non privato: i termini linguistici scaturiscono all'interno di una pratica sociale di costruzione del significato. […] Il linguaggio non è soltanto l'espressone di relazioni sociali; è anche il medium della loro creazione" (*ibidem*, p. 61). In un contributo successivo nel quale la pratica è assunta come unità di analisi stretta-

mente legata ai processi di apprendimento e alla produzione/acquisizione di conoscenza, Gherardi (2003) segnala l'utilità di "rifarsi contemporaneamente sia alla tradizione pragmatista, che definisce la conoscenza in relazione alla capacità di trasformare una situazione problematica in una situazione non-problematica, sia […] alla tradizione fenomenologica che colloca la conoscenza entro l'orizzonte del senso comune, del dato per scontato, dell'abitualizzazione, della tradizione e dell'habitus. Queste due tradizioni filosofiche consentono di collocare la rappresentazione di ciò che chiamiamo *conoscenza* entro due scenari di sfondo diversi e complementari. Da un lato la conoscenza viene definita in relazione all'azione, alla strumentalità e alla intenzionalità, dall'altro in relazione alla tradizione, alla relazionalità, alla corporalità e alla quotidianità. Questa duplicità del sapere custodito nelle pratiche è resa dal concetto di *sapere situato* che veicola il significato di: a) sapere situato nel contesto e dunque contingente ed emergente in relazione agli scopi pratici a cui è diretto; b) sapere situato nell'esperienza e dunque anche nella corporalità ed emozionalità; c) sapere situato nell'uso locale e dunque dipendente anche dal linguaggio, dalla comunicazione e dalla partecipazione ad una comunità; d) sapere situato in una molteplicità di interessi e di relazioni di potere" (*ibidem*, pp. 8-9). Per svolgimenti più ampi, cfr. Gherardi 2006. Di un certo interesse – per le notevoli affinità con questo modo di intendere il concetto di pratica – è la prospettiva dell'*activity theory* (Engeström 1987), secondo cui ogni *sistema di attività* (ovvero ogni pratica) è un fenomeno sociale, situato, culturalmente e storicamente determinato, oltre che mediato dal linguaggio e dagli oggetti. Questa interpretazione enfatizza la natura sociale, storico-culturale, materiale e trasformativa dell'attività in un'ottica in cui il sapere e l'apprendimento non solo non sono riducibili alla sfera dei singoli soggetti, ma sono sempre legati all'insieme dei processi che caratterizzano un dato sistema di attività (per una descrizione dell' *activity theory* cfr. Zucchermaglio 1996; Ajello 2002). Un punto di vista teorico sulla pratica orientato alla comprensione generale delle pratiche sociali in una prospettiva di superamento tanto dell'"oggettivismo strutturalista", quanto del "soggettivismo fenomenologico", è quello proposto da Bourdieu (1972, 1980). Un'analisi del concetto di pratica condotta attraverso una rassegna della più recente letteratura antropologica è contenuta in Grasseni, Ronzon 2004; mentre per una lettura psicologica, direttamente legata al lavoro di Wenger, si veda Scaratti 2006.

[3] Queste tre dimensioni riprendono le forme distinte in cui è articolata, secondo Arendt, la *vita activa*: lavoro, opera e azione (Arendt 1958; e, per una sintesi, 1987). Da questo punto di vista, l'analisi della "condizione umana" proposta da Arendt costituisce un rilevante contributo all'interpretazione dei tratti generali di ciò che intendiamo per *pratica*. Nella visione di Arendt, il *lavoro* è associato all'insieme delle attività riproduttive (realizza, per dirla con Marx, il "metabolismo con la natura") alle quali necessariamente bisogna provvedere (è l'attività tipicamente svolta dall'*animal laborans* che non produce oggetti durevoli, ma consumo); l'*opera*, coincide con l'insieme delle attività di trasformazione attiva della natura, con la fabbricazione di oggetti durevoli nel tempo e di artefatti utili al genere umano per riconoscersi e riconoscere i suoi spazi (l'opera è in-

carnata dall'*homo faber* ed è un tipo di attività che presuppone una concezione, un progetto, un'intenzione); l'*azione* ha a che fare con la parola, con il discorso, con il dialogo, occupa lo spazio dell'arena pubblica, coincide essenzialmente con la politica, mette in gioco le attitudini relazionali dell'*homo reciprocus*; è la sfera dell'incertezza e dell'imprevedibilità proprio per il fatto di essere prima di tutto irriducibilmente legata alle dimensioni relazionali dell'intersoggettività entro cui ogni attore si pone (e si espone) con le sue preferenze, con i suoi interessi, con le sue visioni e le sue proposte.

[4] "L'esperienza del significato non viene fuori dal nulla, né è semplicemente il frutto della applicazione meccanica di una routine o di una procedura. […] Il nostro coinvolgimento nella pratica potrà assumere configurazioni tipiche, ma è la produzione ex novo di questi andamenti che dà origine a un'esperienza di significato. Quando pranziamo per la millesima volta con gli stessi colleghi nello stesso locale, abbiamo già visto tutto. Conosciamo tutte le fasi di questo rituale. Forse conosciamo a memoria persino il menù di oggi; lo adoriamo o lo odiamo. Eppure torniamo regolarmente a mangiare e a gustare quelle pietanze. Conosciamo alla perfezione i nostri colleghi, eppure stiamo sempre lì a chiacchierare insieme a loro. Tutto ciò che facciamo e diciamo si riferisce a ciò che abbiamo detto e fatto in passato, eppure ricreiamo una nuova situazione, una nuova impressione, una nuova esperienza: produciamo dei significati che estendono, riorientano, contestano, reinterpretano, modificano o confermano – ossia negoziano da capo – le storie di significato di cui fanno parte. In questo senso, la vita è un processo costante di *negoziazione di significato*" (Wenger 1998, pp. 64-65).

[5] L'enfasi sulle dimensioni relazionali porta all'elaborazione del costrutto *practicies of community* (Gherardi 2008) che costituisce, nella prospettiva dell'autrice, l'occasione di una ulteriore messa a punto del ragionamento basato sul "primato" della pratica: il passaggio dalla "comunità di pratica" alle "pratiche della comunità" intende sottolineare appunto la necessità di spostare l'attenzione su ciò-che-gli-attori-fanno nel vivo dell'azione organizzata in quanto elemento costitutivo e fondante della comunità. Da questo punto di vista, l'idea di *practicies of community* presenta significative analogie con quella di "comunità *basata* sulla pratica" formulata da Brown e Duguid (2000). Le dimensioni relazionali, e dunque l'irriducibile legame con il confronto pubblico e con la discussione (nel senso arendtiano di *azione* al quale ho accennato; cfr. *supra*), e il fatto che le pratiche dialogiche si "nutrono" essenzialmente di *differenze* (le quali nella CdP sono tanto importanti quanto le *consonanze* e la *condivisione*), inducono l'antropologo dell'educazione Hervé Varenne a parlare di *polity of practice*, con l'intento dichiarato di mettere in guardia contro le possibili derive comunitaristiche implicite nell'idea di CdP. Ecco la formulazione proposta da Varenne in questo stesso volume, per come è stata espressa durante un seminario da lui tenuto alla Facoltà di Sociologia dell'Università «La Sapienza» di Roma: "*La parola comunità, a causa delle sue connotazioni semantiche che (almeno in America) rimandano all'idea di comunanza, consenso, condivisione, è pericolosa quando uno vuole indicare una differenza profonda e strutturata tra un particolare insieme di persone in un momento dato* [corsivo mio]. Il fondamento di ogni conversazione non è la

condivisione, ma la disputa, gli ambiti su cui verte la disputa, le aree in cui la disputa fornisce le migliori chance per raggiungere un obbiettivo personale, e anche i modelli di autorità che consentono di risolvere (temporaneamente) le dispute stesse. Perciò la conversazione è sempre un'attività politica e per questo palesa la necessità di una teoria sulla *polity*, più che sulla *community*. Il termine inglese *polity* indica un insieme di persone che diventano (consapevolmente o no, legittimamente o meno) partecipanti attivi all'interno di un qualsiasi contesto sociale specifico. Una *polity of practice* è sempre un raggruppamento che non può sfuggire a ciò che è stato costituito nelle conversazioni precedenti; per esempio, uno stato nazione, una professione, un'organizzazione (sia essa un'industria, una scuola o una famiglia)".

6 Su questo aspetto specifico si vedano anche Brown, Duguid 1991 e 2002.

7 Per una discussione critica del concetto di "comunità" orientata a negarne il valore scientifico, nonostante la sua persistenza nel linguaggio consolidato delle scienze sociali, cfr. Bagnasco 1999. Per una lettura filosofica del concetto di comunità, cfr. Esposito 1998.

8 Ma non solo. Come sottolinea Wenger, le CdP sono dappertutto: "Tutti noi apparteniamo a delle comunità di pratica. A casa, sul lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate comunità di pratica. E quelle a cui apparteniamo cambiano nell'arco della nostra vita. In effetti, le comunità di pratica sono dappertutto. Le famiglie […] sviluppano delle pratiche, delle routine, dei rituali, degli artefatti, dei simboli e delle convenzioni, delle narrazioni e delle vicende storiche. I familiari si odiano e si amano; concordano e dissentono. Fanno il necessario per tirare avanti. […] I lavoratori organizzano la propria vita con i colleghi e con i clienti in modo da poter svolgere la loro attività. Così facendo, sviluppano o preservano un senso di sé con cui possono convivere, divertirsi un po', e soddisfare le esigenze dei datori di lavoro e dei clienti. Quale che sia la loro *job description* ufficiale, creano una prassi per fare ciò che bisogna fare. Pur essendo contrattualmente alle dipendenze di una grande istituzione, nella pratica quotidiana lavorano con […] un gruppo molto più ristretto di persone e di comunità. Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione […], le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste comunità di pratica. […] Nei laboratori, i ricercatori dialogano con i colleghi, vicini e lontani, per portare avanti i loro studi. Attraverso una rete planetaria di computer, i navigatori di Internet si incontrano in spazi virtuali per sviluppare delle modalità comuni con cui perseguire i loro interessi. Negli uffici, gli utilizzatori dei computer si affidano gli uni agli altri per affrontare le complessità di sistemi sempre più oscuri. […] Le comunità di pratica fanno parte integrante della nostra vita quotidiana. Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari" (Wenger 1998, tr. it., pp. 13-14).

[9] Nell'elaborazione di Wenger, i tratti distintivi e costitutivi di una comunità di pratica (che costituiscono "le dimensioni della relazione in base alla quale la pratica è fonte di coerenza in una comunità") sono tre: 1) *impegno reciproco*; 2) *intrapresa comune*; 3) *repertorio condiviso* (*ibidem*, p. 87).

[10] La comunità di pratica si differenzia dunque da altre forme organizzative basate su gruppi di limitate dimensioni e appositamente "costruite", quali sono, ad esempio, i "gruppi di lavoro formali" o i "team di progetto", per il fatto che questi ultimi, contrariamente alle CdP, sono caratterizzati dall'essere progettati intenzionalmente, strutturati, formalizzati, legati ad una specifica gerarchia, orientati al perseguimento di obiettivi fissati dal management, tenuti insieme dal vincolo del raggiungimento di un risultato specifico, legati ad una durata temporale che coincide con la conclusione dell'attività o del progetto per il quale sono stati costituiti (Wenger, Snyder 2000; Wenger, McDermott, Snyders 2002).

Bibliografia

Ajello, A.M., *La competenza situata. Valutazione e certificazione*, in Ajello, A.M., *La competenza*, il Mulino, Bologna 2002

Arendt, H., *The Human Condition*, The University of Chicago, Chicago 1958 [tr. it.: *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1994]

Arendt, H., *Labor, Work, Action*, Harcourt Brace & Company, New York 1987 [tr. it.: *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre Corte, Verona 1997]

Argyris, C., Schön, D., *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Cambridge (Mass.) 1978

Bagnasco, A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna 1999

Bauman, Z., *Community. Seeking Safety in an Insecure World*, Polity Press, London 2000 [tr. it.: *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001]

Bogenrieder, I., Nooteboom, B., *The Emergence of Learning Communities: A Theoretical Analysis*, in Tsoukas, H., Mylonopoulos, N. (eds.), *Organizations as knowledge systems*, Palgrave Macmillan, New York 2004

Bourdieu, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève 1972 [tr. it.: *Per una teoria della pratica*, Cortina, Milano 2003]

Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Les Éditions de Minuit, Paris 1980 [tr. it.: *Il senso pratico*, Armando Editore, Roma 2005]

Brown, J.S., Duguid, P., *Orgnizational Learning and Communities of Practice: Toward a unified view of working, learning and innovation*, in "Organization Science", n. 2/1, 1991 [tr. it.: *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro,*

apprendimento e innovazione, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., 1995]
Brown, J.S., Duguid, P., *The Social Life of Information,* Harvard Business School Press, Boston 2000 [tr. it.: *La vita sociale dell'informazione*, Etas*,* Milano 2001]
Brown, J.S., Duguid, P., *The Communities of Practice*, in "Organization Science", n. 2, 2001 [tr. it.: *Le comunità di pratica*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 190, 2002]
Crespi, F., *Azione sociale e potere*, Il Mulino, Bologna 1989
Dewey, J., *How We Think*, D.C. Heath, Boston 1933 [tr. it.: *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961]
Dewey, J., *Logic, the theory of inquiry*, H. Holt and Company, New York 1938 [tr. it.: *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973]
Engeström, Y., *Learning by expanding*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki 1987
Esposito, R., *Communitas. Origine e destino*, Einaudi, Torino 1998
Gherardi, S., *La pratica quale concetto fondante nello studio dell'apprendimento organizzativo*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2000
Gherardi, S., *Il sogno e il disincanto del knowledge management*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2003
Gherardi, S., *Organizational Knowledge. The Texture of Workplace Learning*, Blackwell, Molden (Mass.) 2006
Gherardi, S., *Breve storia di un concetto in viaggio: dalla comunità di pratica alle pratiche di una comunità*, in "Studi Organizzativi", n. 1, 2008, pp. 49-72
Grasseni, C., Ronzon, F., *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma 2004
Landri, P., *Tra comunità e pratica*, in "Sociologia del lavoro", n. 1, 2007
Latour, B., *Where are the missing masses? Sociology of a few mundane artefacts*, in Bijker, W., Law, J. (eds.), *Shaping Technology-Building Society. Studies in Sociotechnical Change*, MIT Press, Cambridge (Mass.) 1992 [tr. it.: *Dove sono le masse mancanti? Sociologia di alcuni oggetti di uso comune*, in Mattozzi, A. (a cura di), *Il senso degli oggetti tecnici*, Meltemi, Roma 2006, pp. 81-124]
Latour, B., *Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité*, in "Sociologie du travail", n. 4, 1994 [tr. it.: *Una sociologia senza oggetto? Note sull'interoggettività*, in Landowski, E., Marrone, G. (a cura di), *La società degli oggetti. Problemi di interoggettività*, Meltemi, Roma 2002, pp. 203-229]
Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participa-*

tion, Cambridge University Press, New York 1991 [tr. it.: *L'apprendimento situato*, Erickson, Gardolo 2006]
Lipari, D., "Introduzione" all'edizione italiana di Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007, pp. 11-36
Orr, J., *Sharing Knowledge, Celebrating Identities, War Stories and Communities Memory in a Service Culture*, in Middleton, D., Edwards, D. (eds.), *Collective Remembering*, Sage, London 1990 [tr. it.: *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., 1995]
Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995
Scaratti, G., *L'(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica*, prefazione a Wenger, E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006
Tönnis, F., *Gemeinschaft und Gesellschaft*, O.R. Reislad, Leipsig 1887 [tr. it.: *Comunità e società*, Ed. di Comunità, Milano 1979]
Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford 1998 [tr. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006]
Wenger, E., *Communities of Practice and Social Learning Systems*, in "Organization", vol. 7, n. 2, SAGE Publications, Thousand Oaks 2000
Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston 2002 [tr. it.: *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007]
Wenger, E., Snyder, W.M., *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, in "Harvard Business Review", Jan. /Feb., 2000
Zucchermaglio, C., *Vygotskij in azienda*, Nis, Roma 1996

Mara Benadusi

Divenire capoeiristi a 360 gradi. Il ring locale della capoeira Carcarà

1. Introduzione

Come altri in questo volume hanno ricordato (Varenne, Lipari), le nozioni di "apprendimento situato" e di "comunità di pratica" sono state presentate congiuntamente per la prima volta nel trattato scritto, nel 1991, dall'antropologa Jean Lave e dallo scienziato informatico Etienne Wenger. Secondo i due autori, l'apprendimento situato e gli effetti organizzativi che ne derivano sono strettamente legati a un'ipotesi di *situated cognition* (Lave, Wenger 1991; Lave 1988), che considera gran parte della conoscenza come tacita. Più che essere situata nella testa di individui perfettamente in grado di esplicitarla e trasferirla razionalmente ad altri, la conoscenza viene incorporata in maniera implicita e preterintenzionale. Ciò avviene nella maggioranza delle situazioni di apprendimento che animano la vita quotidiana e, di solito, anche nei contesti dove ha luogo un apprendistato invece che una trasmissione formalizzata di contenuti o informazioni (Grasseni, Ronzon 2004; Chaiklin, Lave 1993). Trattandosi, inoltre, di un processo per sua natura situato e relazionale, l'incorporazione del sapere nella pratica si compie più facilmente se i soggetti si muovono all'interno di campi sociali formati da partecipanti che condividono esperienze, visioni, linguaggi, storie, artefatti.

Nell'approccio Comunità di Pratica (CdP) è la dinamica di appartenenza a campi d'azione comune che determina quella circuitazione di conoscenza grazie alla quale i membri meno esperti di un gruppo riescono ad arrivare, per identificazione e imitazione crescente, ad una piena partecipazione al nucleo centrale della comunità. La padronanza della pratica e il coinvolgimento che i partecipanti sviluppano, però, non sono associati ad un pacchetto di saperi predeterminato e stabile. Mentre i novizi cercando di padroneggiare il repertorio condiviso della comunità, approssimandosi al suo cuore centrale, mentre si sforzano di sa-

perne sempre di più acquisendo maestria e riconoscimento all'interno del gruppo, il sapere stesso è sottoposto a cambiamento. In altri termini, il nucleo di *expertise* e conoscenze a cui gli apprendisti accedono si modifica e ridefinisce di continuo grazie all'intersezione delle traiettorie esistenziali dei singoli partecipanti. Come in un vortice, la circolazione accelerata di conoscenza – che la condivisione di pratiche comuni determina – si fa più intensa e competente man mano che l'apprendista entra *dentro* la comunità. Come avviene per una tromba d'aria o in un mulinello, però, il centro della spirale non è immobile, si sposta grazie alla convergenza delle spinte, delle forze in attrito nel suo vorticoso movimento, senza poter prescindere dalle barriere fisiche che incontra, siano esse l'aria, la terra, il vento, un paesaggio antropizzato o desertico, mentre la spira prende forma e muta di continuo.

Secondo l'approccio Cdp, gli elementi coesivi che rendono tale una comunità di pratica sono l'"intrapresa comune" dei partecipanti, l'"impegno reciproco" e un "repertorio condiviso" sedimentato nel tempo, ossia un set di strumenti, modi di fare le cose, gesti, simboli, rappresentazioni e racconti che orientano l'agire, condito di curiosità, passione, immaginazione, coinvolgimento. Si parla di intrapresa comune non perché ci siano, d'obbligo, obiettivi espressamente concepiti per la realizzazione di un progetto stabilito in precedenza; ciò che si crea è, piuttosto, una convergenza provvisoria intorno a un fine comune che non limita, tuttavia, in maniera esclusiva l'agire individuale e quello del gruppo nel suo complesso. Si può trattare di aggregazioni temporanee, di intese prodotte dalla voglia di fare insieme, di energie che si sviluppano in forma spontanea e in una dimensione pratica extra-organizzativa, perché si innesca tra i partecipanti un "principio interno di auto-organizzazione", oppure di occasioni di apprendimento che germogliano negli interstizi inter/intra organizzativi (Brown, Duguid 1991, 2002; Gherardi, Nicolini 1998). L'intrapresa, inoltre, può presupporre l'appartenenza della comunità a un sistema o a un network di attività più ampio di quello condiviso dal singolo gruppo, che influisce, senza peraltro determinarli in maniera automatica, sui contenuti del fine comune.

Come Wenger argomenta in pubblicazioni più recenti (Wenger 1998, 2000; Wenger, McDermott, Snyder 2002), e altri in questo volume mettono in luce (Varenne e Lipari sopratutto), parlare di *comunità* di pratica non deve trarci in inganno. L'iper-connotazione che la tradizione degli studi antropologici e sociologici ha tributato al termine "comunità" potrebbe, infatti, risultare fuorviante (Landri 2007; Lipari 2004; Lipari, Valentini 2004; Gherardi 2000). Non è entro i limiti chiusi e ristretti di un

gruppo sociale coerente e unificato al suo interno, che si realizza il processo di identificazione dei partecipanti di una qualsivoglia comunità di pratica. È molto meglio pensare la "partecipazione periferica legittimata" come un percorso di aggiustamento contestuale e negoziato; un percorso che, per l'appunto, avviene in spazi di liminarità porosa più che di granitica internalità (Benadusi 2008, pp. 46-54). Proprio per il loro carattere di confine, questi contesti di apprendimento, generalmente identificati con l'etichetta Cdp, non sono mai chiusi entro limiti prefissati e connaturati all'azione. Non si tratta di universi culturalmente delimitati e auto-referenziali, perché è nella dinamica interno/esterno che il repertorio condiviso, l'impegno comune e l'intrapresa stessa acquistano senso: sia che in corso d'opera i partecipanti scelgano di incorporare nella pratica modi determinati di fare le cose, sia che diano loro forma facendoli dialogare con quelli di altri gruppi, oppure preferiscano rifiutarli, escludendoli dal dominio di attività che praticano e in cui fanno pratica nel corso della vita (Benadusi 2010). Ciò significa che il repertorio condiviso non è necessariamente un terreno di accordo, ma può essere anche oggetto di negoziazioni, di visioni opposte sul piano concreto e quindi possibilità di conflitto all'interno di o tra quelli che Wenger chiama "sistemi sociali di apprendimento", in cui pratiche e identità si connettono in modo sempre dinamico e viscerale. La storia di queste aggregazioni si intreccia così con quella dei suoi membri, in maniera tale che non è possibile trattarle in forma disgiunta.

In queste pagine, a partire dalle sollecitazioni emerse dallo studio che, qualche anno fa, realizzai all'interno di una comunità di Capoeira a Roma[1], cercherò di prendere in esame il rapporto tra incorporazione pratica del sapere e processi identitari. Metterò in luce le dinamiche che spingono i membri di una CdP ad accogliere e valorizzare tanto conformità e affinità, quanto peculiarità e differenze all'interno al dominio di attività del gruppo. Farò accenno, quindi, non solo al conformismo e al controllo delle norme, ma anche ai processi di negoziazione e di individualizzazione delle pratiche. Il caso analizzato ci aiuterà a rimarcare come, in talune organizzazioni, alcuni luoghi non ufficiali di ricerca personale possano essere incoraggiati da chi – di volta in volta – esercita maggiore controllo sul sapere della comunità e altri, invece, estromessi o tenuti in una dimensione di clandestinità; come nuove pratiche emergenti possano essere incluse o svilupparsi per gemmazione da quelle tradizionali, in un rapporto continuo tra innovazione, apprendimento situato e identità.

2. Cos'è la Capoeira? Arte marziale, danza o gioco?

Non è facile spiegare cosa sia esattamente la capoeira, così come è difficile rispondere ad altre domande fondamentali sulla sua storia, sia per la complessità e varietà di aspetti della capoeira stessa, sia per la mancanza di fonti storiche e per la scarsa attendibilità delle tradizioni orali. Si può solo tentare di definirla come una forma d'arte afro-brasiliana che comprende diverse cose: movimenti fisici, musica, canto, danza, lotta, elementi rituali e perfino filosofici, religiosi e politici (Röhrig Assuncão 2005; Das Areias 2005). La vulgata vuole che originariamente la capoeira si sia sviluppata tra gli schiavi neri in Brasile, ma poiché gli schiavi provenivano dall'Africa, si ritiene che vi abbiamo immesso elementi derivanti delle loro culture di origine. Tuttavia in Africa non esiste oggi – né ci sono testimonianze che esistesse in passato – niente che possa essere direttamente riconducibile alla capoeira. Malgrado ciò, è proprio sulle sue presunte "radici africane" che, almeno in Brasile, continuano a giocarsi il crescente successo e l'ampia diffusione della capoeira.

> "Per tutto il XVIII e XIX secolo, in Brasile schiavi, fuggiaschi, braccianti e membri di gang urbane si sono inventati giochi basati sulla danza a partire dalle loro radici africane, prove di agilità e di forza che servivano anche come allenamento per l'auto-difesa. Le autorità brasiliane hanno perseguitato questo genere di attività fino al XX secolo, facendo salire astiosamente la repressione dopo che la capoeira aveva combattuto contro le forze repubblicane vittoriose fuori dalla fedeltà alla corona. Ironicamente, oggi si può trovare la capoeira tra le attività di formazione previste in polizia o nell'esercito, oppure nelle accademie sportive più élitarie e nei programmi educativi di training fisico a scuola, così come negli spettacoli di folklore e nelle organizzazioni votate alla lotta al razzismo. Molti Brasiliani – incluse le élite che un tempo erano impegnate nel tentativo di sradicarla dal Paese – ora elogiano la capoeira, riconoscendola come un pezzo importante del proprio patrimonio nazionale, un simbolo delle radici culturali africane del Brasile, espressione di un talento corporeo unico nel suo genere, proprio come fanno con la samba o con la squadra di calcio nazionale. Anche se, dagli anni '50 del XX secolo, gli studiosi hanno riscontrato forme di razzismo persistenti in Brasile, la capoeira rappresenta una sorta di *black space*, dove le radici africane del Paese sono celebrate e preservate" (Downey 2005)[2].

Né africana né brasiliana, dunque, ma ibrido afro-brasiliano, la capoeira si presta a un processo di attraversamento dei confini che la posiziona tra diverse modalità espressive e motorie proprio in virtù del suo carattere composito: la sua intrinseca ambiguità ne fa al tempo stesso qual-

cosa di simile a un'arte marziale, a una danza, a un gioco. La metafora dell'ibridazione e del travestimento, tra l'altro, è alla base delle narrazioni sulla sua origine, quando si ricorda che gli schiavi neri in Brasile si allenavano alla lotta per la liberazione a suon di musica, perché erano costretti a fingere davanti ai colonizzatori di essere coinvolti in una danza (Polverini, Barbon 2005). A rendere la capoeira diversa da altre arti marziali è proprio questo suo essere, in qualche modo, un passatempo enigmatico, giocoso, spesso irriverente. Trattandosi anche di un gioco, e un gioco per suo definizione "a più voci", la capoeira ha una finalità che va al di là della vittoria e della sconfitta dei partecipanti, e perfino al di là delle performance individuali dei singoli capoeiristi. Esiste, è vero, l'idea di prevalere sull'altro ma per mostrare *insieme* il gioco più bello, perché la capoeira rimane comunque un'arte performativa, anche se sui generis. La maestria degli esecutori, infatti, si esprime al meglio solo quando, grazie alla coinvolgente commistione di movimenti, ritmi e parole, non si da solo corpo a un esercizio ginnico condotto ad arte e bello da vedere, ma ci si impegna in una prova dagli esiti sempre incerti e provvisori: per usare le parole di *Elétrico*, uno dei capoeiristi romani della scola Carcarà, quando si accetta la sfida di intavolare in gruppo qualcosa di simile a una "grande chiacchierata con l'Altro".

> "Oggi la capoeira è, generalmente, un gioco in cui due atleti contendono per controllare lo spazio, dimostrare una capacità di movimento superiore e volteggiare, dar calci, mettere entrambi la testa al suolo nel momento di vulnerabilità. Visto che ai giocatori non è consentito usare le proprie mani per attaccare, il gioco potrebbe assomigliare a una combinazione di diverse attività: una danza acrobatica, un allenamento da arti marziali e una performance musicale che viene improvvisata per un osservatore non iniziato. Quando giocano, gli adepti si sforzano di armonizzare i loro movimenti con la musica suonata da un'orchestra, mentre altri partecipanti fanno commenti sul loro gioco e interagiscono attraverso il canto. Apprendere quest'arte richiede all'allievo di padroneggiarne tutte le dimensioni: gli attacchi acrobatici, le difese evasive, gli strumenti musicali, i rituali tradizionali e le canzoni improvvisate" (*ibidem*).

Sebbene l'interesse antropologico verso la capoeira non sia nuovo[3], solo recentemente studiosi come Lowell (1992, 1995) e Downey (2005) hanno cominciato ad esplorare dimensioni strettamente legate al suo apprendimento situato, invece che andare esclusivamente alla ricerca dei tratti storico-culturali che le sono propri. Hanno così acquisito un loro spazio di analisi anche i processi di incorporazione attraverso cui allievi

e adepti imparano a padroneggiare, in modo sempre nuovo, l'armamentario capoeiristico. Mi riferisco all'insieme di simboli, linguaggi, ideologie, mode che si è venuto col tempo costruendo intorno alla capoeira e che sta viaggiando al di là dei confini brasiliani, radicandosi nei diversi luoghi di destinazione della "diaspora capoeiristica nel mondo". È proprio a questo genere di lettura della capoeira come "forma di apprendistato migrante", in cui vengono a intrecciarsi pratica, educazione, musica, comunicazione non verbale, percezione, interazione e molto altro, che si ispira il mio lavoro.

3. La storia del gruppo Carcarà: prime zone calde di riflessione

La storia della capoeira Carcarà[4] a Roma inizia nel 1990, quando un giovane capoeirista proveniente da Rio de Janeiro bussa alla porta del Centro di Studi Brasiliani di Piazza Navona per organizzare il primo corso nella Capitale. Si assiste, in quegli anni, allo sforzo di gettare le basi per la creazione e il consolidamento del gruppo come emanazione italiana dell'associazione capoeiristica fondata da *mestre* Gimmy, nel 1983, a Rio De Janeiro[5]. La socievolezza, l'allegria, lo spirito di intraprendenza e le capacità organizzative dei leader brasiliani rappresentano la linfa vitale che alimenta l'iniziativa, congiunte naturalmente all'entusiasmo dei primi partecipanti, che si andavano accostando incuriositi a un'arte performativa in quegli anni quasi sconosciuta in Italia. Partecipare al movimento giovanile che ruota intorno agli spazi occupati della città diventa presto un elemento peculiare del gruppo Carcarà. Lo testimonia il fatto che, nella mappa urbana dei luoghi di ritrovo, allenamento e aggregazione strategici per la comunità, dopo il Centro di Studi Brasiliani presso l'Ambasciata, vengono ad assumere un ruolo centrare anche due tra i più noti centri sociali occupati della Capitale: il Forte Prenestino e il Corto Circuito.

Per brevità di esposizione eviterò di descrivere in dettaglio le diverse fasi che hanno segnato la storia del gruppo dal 1990 ad oggi, trasformando quel piccolo nucleo di partecipanti incuriositi che c'era all'inizio in una comunità ben più ampia e strutturata, attorno alla quale si è pian piano radunato un numero sempre più consistente di allievi capoeiristi. Mi concentrerò, invece, sugli anni a cavallo tra il 2000 e il 2004, quando tre fenomeni paralleli, altrettanto significativi, hanno dato luogo a un processo di ridefinizione dei modi di apprendimento e dei rapporti di potere interni alla comunità, fino a influenzarne i più recenti sviluppi:

1) l'allargamento e la diffusione del gruppo sul territorio romano ed extra-cittadino, in concomitanza con una vera e propria esplosione della capoeira a livello internazionale;
2) la concorrenza di altri gruppi sul territorio e le conseguenti strategie volte a dare visibilità alla scuola Carcarà;
3) la prolificazione delle fonti di informazione disponibili sulla capoeira, soprattutto tramite internet, materiali a stampa e video.

Questi tre fattori hanno reso più urgente e decisiva la questione dei *confini* attraverso cui delimitare, in maniera sempre mutevole, i modi specifici della comunità Carcarà di praticare la capoeira rispetto ad altri possibili e concorrenziali. Si è così avvertita, con sempre più urgenza, la necessità di negoziare la posizione del gruppo nei confronti del repertorio di pratiche capoeiristiche disponibile sul mercato, vale a dire il grado di esposizione a competenze, saperi, occasioni di apprendimento e di partecipazione esterne alla propria scuola d'appartenenza.

Nei paragrafi che seguono cercherò di dare rilievo agli effetti che tali trasformazioni hanno avuto sulle relazioni "dentro/fuori" la comunità. Le problematiche trattate sfioreranno nodi cruciali per lo studio delle CdP, in primo luogo i processi di costruzione identitaria e le dimensioni connesse alla legittimazione e all'autorità. Parlare di confini, infatti, vuol dire fare emergere nel suo contesto di riferimento una mappa dell'identità e dell'alterità relative, in quanto gli individui e le pratiche che essi condividono acquistano senso solo nella relazione, nel rapporto di opposizione/identificazione con quanto risulta di volta in volta irriducibile al proprio spazio di riconoscimento (Epstein 1983; Barth 1998; Augé 1995; Fabietti 1995). Di qualsiasi scuola uno faccia parte, riconoscersi capoeiristi vuol dire condividere un repertorio comune di saperi, partecipare a una qualche "tradizione". Perché non venga intaccato il sentimento di sicurezza nell'identità, occorre che gli artefatti materiali e cognitivi che strutturano i processi di identificazione nel gruppo abbiano senso soprattutto all'interno dei confini che lo delimitano. Per adattarsi alla crescita vorticosa delle pratiche capoeiristiche a livello globale e locale, però, questo sapere e tutto il repertorio che gli da forma devono mostrarsi capaci di integrare i cambiamenti, quando i tempi lo richiedono o le circostanze non sono più in grado di evitarlo. Nelle pagine che seguono vedremo come, nella storia del gruppo Carcarà a Roma, i confini della comunità a volte si siano trasformarti in frontiere difficili da attraversare; altre volte, però, come in un "gioco a seguire" (per usare il gergo capoeiristico), i confini comunitari sono stati percorsi, spostati o ne-

goziati in modo da includere nuovi saperi capaci di sfidare e rivitalizzare quelli ufficiali.

4. Il boom della capoeira tra locale e globale

Uno degli effetti più interessanti della fase attuale di esplosione della capoeira a livello mondiale è la prolificazione, fino a pochi anni fa inimmaginabile, di stimoli a cui chi coltiva la passione per questa pratica può accedere. Basta fare un rapido giro su internet per rendersi conto sia dell'incredibile vastità del materiale divulgativo proveniente dalle varie località in cui la capoeira ha attecchito (cassette dimostrative, cd musicali, pubblicazioni, videoclip, blog, piattaforme di discussione, ecc.), sia della moltiplicazione di sempre nuove aggregazioni capoeiristiche che crescono, si ramificano, si spostano in maniera nomadica al di là dei confini nazionali, germogliando ex-novo oppure per scissione da comunità già esistenti.

Per comprendere il processo di esplosione che ha portato il gruppo Carcarà a passare, nell'arco di pochi anni, da un numero di 30-40 partecipanti a una comunità di più di 300 persone, non si può trascurare il concomitante boom della capoeira a livello transnazionale. Il recente sviluppo mediatico dell'armamentario capoeiristico ha fatto da volano all'espansione dei gruppi e, al contempo, ha reso necessaria un'attenta strategia di "allineamento"[6]. I leader che detengono il dominio cognitivo delle diverse iniziative, infatti, sono stati costretti a costruire e incarnare ciascuno la propria versione, nel suo genere *unica*, di una pratica divenuta sempre più popolare. La scuola Carcarà, come altre aggregazioni in Italia, si è trovata così a interpretare in maniera nuova la sua evoluzione, riflettendo sul proprio bacino di utenza e sulle dinamiche di concorrenza presenti nel territorio. Ciò ha significato relazionarsi con il modo di pensare e praticare la capoeira tipico di altri gruppi in qualche modo rivali, e anche con le diverse strategie messe in campo per promuoverla. Né del resto si è potuto prescindere dall'attenzione crescente che le pratiche capoeiristiche stavano ricevendo da parte delle sottoculture giovanili e, di conseguenza, da quanti si occupano di elaborare piani di marketing ad esse dedicati.

In questa fase tanto cruciale per la storia del gruppo, la strategia di promozione verso cui la scuola Carcarà si è andata orientando cercava di garantire l'espansione della comunità senza ledere l'immagine, costruita negli anni, di una versione della capoeira dai tratti peculiari: aperta, so-

cialmente impegnata, legittimata dal suo *imprinting* brasiliano e al tempo stesso connotata dai caratteri giocosi e scanzonati che il gruppo aveva assunto per simbiosi con l'ambiente alternativo dei centri sociali romani. Viceversa, l'apertura verso aspetti chiaramente manageriali e concorrenziali che altre scuole capoeiristiche a Roma stavano sperimentando, veniva bollata come un'alternativa troppo "venale", poco in sintonia con lo spirito Carcarà. Nell'estetica del gruppo il puro e semplice "fare i soldi con la capoeira" coincideva quasi automaticamente con lo "svendere la capoeira".

Siamo – ripeto – in una fase in cui le fonti di informazione sulle pratiche capoeiristiche si moltiplicano in concomitanza con l'amplificazione del cuscinetto di risonanza creato dalla loro diffusione mediatica. Per reagire alle molteplici pretese di autenticità avanzate dai gruppi rivali, l'associazione Carcarà sceglie così di promuovere la capoeira all'esterno facendo leva su un'immagine di impegno sociale che assume i toni dell'allegria e dell'apertura verso l'altro. La metafora prescelta è quella del sorriso, della simpatia[7], senza rinunciare però alla serietà assicurata dal rapporto di continuità con la scuola Carcarà di Rio De Janeiro e dalla presenza di un *mestre* brasiliano in loco.

Le testimonianze degli allievi più anziani della comunità menzionano un crescente inasprimento dei rapporti tra gruppi capoeiristici. Nella fase di costituzione e iniziale consolidamento delle scuole di capoeira in Italia, quando i bacini di utenza erano più ristretti e numericamente meno significativi, la rivalità e il bisogno di marcare i confini tra comunità capoeiristiche si manifestavano in forma più blanda. Vediamo quindi agire, come derivato della crescita dei gruppi, una dimensione cruciale nell'approccio allo studio delle CdP, quella del controllo: le dinamiche di appartenenza identitaria si fanno più calde e richiedono maggiore investimento in termini di allineamento e vigilanza quando i partecipanti rischiano di essere, non solo attratti, ma in definitiva "conquistati" da altri luoghi, ambienti, aggregazioni in cui si pratica la stessa disciplina. *Elétrico*, uno degli istruttori più esperti dopo il *mestre* brasiliano dell'allora associazione Carcarà, li ha definiti i "meccanismi che cementano l'unione". Si tratta di dinamiche di coinvolgimento e immedesimazione che ricordano molto da vicino il processo di "partecipazione periferica legittimata" ben descritto dai teorici delle CdP: quel movimento attraverso cui, facendo leva sia sui canali formali che su quelli informali dell'apprendimento, la *membership* si costruisce progressivamente, portando i novizi a diventare membri sempre più esperti della comunità.

Lo spazio auto-riflessivo che, in quegli anni, si andava costruendo all'interno dell'aggregazione Carcarà (una sorta di pausa meditativa che, tra l'altro, ha incoraggiato e reso possibile lo svolgimento della mia ricerca) è andato maturando una versione maggiormente *comunitaria*, cioè centrata sull'idea di comunità, proprio nel momento in cui era l'enfasi sulla pratica a prendere il sopravvento nella vita sociale. Questo ripiegamento comunitario, che – come vedremo tra breve – ha giocato un ruolo cruciale nel determinare gli attuali sviluppi della scuola Carcarà a Roma, si è consolidato a discapito dei rapporti informali, *face-to-face*, amicali e di complicità tra i partecipanti. È in tale contesto che l'enfatizzazione del lavoro di gruppo, dei legami primari di fronte all'accentuarsi delle spinte individualistiche, in altri termini la questione del "noi", ha assunto implicazioni più forti nella vita della comunità.

5. Il *ring* locale della capoeira

I rapporti che la comunità Carcarà intratteneva con i più importanti gruppi di capoeira presenti nell'arena romana, negli anni a cavallo tra il 2000 e il 2004, possono aiutarci a chiarire le ragioni della deriva comunitaria avvenuta all'interno dell'associazione. Le strategie di allineamento e controllo che i leader del movimento Carcarà hanno messo a punto, in una fase tanto decisiva di espansione della capoeira, gettano perfino luce sulla successiva scissione del gruppo in due distinte aggregazioni: la *Escola de Capoeira Ginga Carioca*, sotto la direzione di *mestre* Paulinho[8], e il *grupo de capoeira quilombo urbano*[9], che sta oggi proseguendo sulla scia dell'impegno nelle palestre popolari e nei centri sociali della Capitale.

Per brevità, mi limiterò a due soli esempi, da cui si può identificare bene lo spettro di posizioni che i membri dell'allora associazione Carcarà hanno assunto nei confronti delle altre scuole di capoeira romane: parlerò del gruppo *Soluna* e del *Topazio*.

L'aggregazione Soluna[10], come quella Carcarà, vanta un radicamento piuttosto forte a livello locale; anch'essa, dal periodo della sua fondazione nel 1993, è riuscita ad allargare notevolmente il proprio bacino di utenza. Il nucleo storico degli allievi Carcarà condivideva con i membri più anziani della scuola Soluna un'esperienza fondamentale nella storia capoeiristica della Capitale: vale a dire gli sforzi fatti per lanciare e fare attecchire la disciplina in Italia, quando erano ancora pochissimi a conoscere e praticare la capoeira. Questo spaccato di storia in comune spie-

ga l'atteggiamento di solidarietà che, al di là delle divisioni emerse negli anni, continuava a perdurare tra i capoeiristi più esperti dei movimenti Soluna e Carcarà. Le due associazioni, oltretutto, avevano inizialmente operato in bacini d'utenza distinti: mentre la scuola Carcarà proponeva nuove modalità aggregative e ginnico-ricreative a una tipologia di giovani riconducibile all'ambiente dei centri sociali, l'aggregazione Soluna trovava maggior seguito nel "giro", meno impegnato e alternativo, delle palestre sportive. In concomitanza con il fenomeno di espansione della capoeira su scala globale e locale, tuttavia, le relazioni tra le due scuole si sono inasprite. Il conflitto ha coinvolto sia i vertici delle aggregazioni, cioè i due maestri brasiliani, sia gli allievi Soluna e Carcarà, specie i membri novizi, per i quali appartenere all'una o all'altra associazione ha cominciato a significare, proprio in quegli anni, sentirsi antagonisti sul *ring* romano della capoeira. Da ciò derivano gli appellativi denigratori usati tra gli allievi delle due scuole, e anche l'atteggiamento di sfida e competizione frequente nelle occasioni di abboccamento. È in questa fase che la differenza fra uno stile impegnato e un altro più disincantato di proporre la capoeira ha cominciato ad acuirsi e ad essere percepita come un elemento frenante nei rapporti tra i gruppi.

Nel caso delle relazioni tra Soluna e Carcarà, però, l'atteggiamento di rivalità non si è mai spinto fino al punto di mettere in discussione la legittimità dell'altro nell'incarnare la propria versione della capoeira. Diversa è, invece, la posizione che il gruppo Carcarà ha assunto nei confronti dell'allora nascente aggregazione Topazio[11]. La versione della capoeira Topazio appariva ai membri della scuola Carcarà non solo concorrenziale rispetto alla propria, ma addirittura "non ammissibile" da un punto di vista di etica capoeiristica. L'estetica della spontaneità nel gioco, del divertimento impegnato, della sfida rilassata e cordiale tipica del movimento Carcarà romano non si conciliava con l'ostentazione della forza fisica e con il culto della performance ineccepibile e scrupolosamente preparata incarnate dal gruppo Topazio. Ciò spiega l'accanimento con cui gli allievi Carcarà rivendicavano l'autenticità della *propria* capoeira, screditando al contempo le modalità di praticare e promuovere la disciplina dell'associazione rivale. La polemica colpiva in particolar modo il *mestre* del movimento Topazio a Roma e i suoi stretti collaboratori che, con il loro *pedigree* capoeiristico spurio, erano considerati non solo poco referenziati e quindi sospetti, ma perfino millantatori. L'improvvisazione nella *roda*[12], la continua ricerca di un'occasione di scambio con l'altro nel gioco, l'abilità nel mettere il rivale in difficoltà grazie alla propria malizia più che alla sola prestanza

fisica, venivano menzionate dagli allievi Carcarà in antitesi con la spettacolarizzazione codificata dei movimenti e la pura e semplice competizione ginnica praticate dalla scuola rivale. La tendenza a proporre la capoeira all'esterno in maniera unicamente spettacolare, per accattivarsi un pubblico incuriosito dal movimento esteriore e dalla performance atletica, invece che dal dinamismo complesso che le alimenta, strideva con lo stile capoeiristico Carcarà. Nella versione romana della capoeira Carcarà, che andava affinandosi proprio in quegli anni, a contare veramente è infatti l'intenzionalità del movimento, il colpo in potenza, non assestato davvero ma simulato *per* e *con* l'altro; gli sguardi che i giocatori si scambiano esprimono, sì, competizione ma sono carichi anche di complicità e divertimento, e in quanto tali si distinguono dall'intesa sportiva di carattere puramente agonistico; l'allievo ricorre all'improvvisazione e al coinvolgimento, invece che fare uso di espedienti studiati ad arte, perché sono la duttilità e la capacità di immedesimazione nel gruppo a fare veramente la differenza tra un capoeirista e l'altro, non le prestazioni individuali. Perfino nelle esibizioni esterne organizzate per dare visibilità alla scuola, ad essere messa in primo piano è la dimensione della scoperta connessa all'apprendimento, invece che i picchi di maestria sedimentati nella pratica, come nelle manifestazioni promozionali del gruppo Topazio.

6. Linee di fuga personali e legittimazione comunitaria

In più di un'occasione, mentre svolgevo la ricerca, gli allievi Carcarà hanno fatto cadere il discorso sulle proprie "visioni della capoeira", per usare l'espressione di un simpatizzante del gruppo: visioni giudicate ammissibili e visioni che, al contrario, non erano considerate affini all'intrapresa comune. In questo gioco di inclusione ed esclusione – di stili, artefatti, pratiche, saperi – venivano solitamente messi in moto processi deliberativi di tipo negoziale in cui le percezioni individuali dei singoli capoeiristi, o di gruppetti di capoeiristi, erano in qualche modo sottoposte a legittimazione da parte della comunità, vuoi in occasioni esplicite di confronto (la lezione, gli incontri con il *mestre*, le interviste formali, il momento del *batizado*[13] finale), vuoi in maniera meno diretta, nelle situazioni di incontro amichevole (durante i raduni improvvisati, le serate tra capoeiristi, le chiacchiere nello spogliatoio delle palestre). Da un lato, infatti, si andavano esprimendo e moltiplicando nella comunità le "linee di fuga" personali rispetto alla pratica, vale a dire le modalità che i

singoli membri o sotto-aggregazioni di partecipanti usavano per delimitare – in corso d'opera – ciò che poteva entrare *dentro* la propria visione della capoeira e ciò che era meglio, invece, tenere *fuori*; dall'altro, si faceva sempre più vivo e sentito, soprattutto in chi deteneva la responsabilità coesiva del gruppo, il problema dell'allineamento, l'urgenza di vigilare sui confini della comunità, assolvendo al compito di "gestori di soglia". Mi riferisco al nucleo dei partecipanti più attivi con un ruolo di leadership nella comunità (in primo luogo il *mestre* e gli allievi più esperti), ma anche alle figure che, grazie alla competenza e al carisma acquisito tra i compagni, – pur esercitando il proprio ascendente solo in ambiti marginali, di nicchia nella CdP – potevano assumere una funzione comunque decisiva nel processo di definizione del "dominio" comune[14].

Le due spinte, quelle centripete e quelle centrifughe, erano entrambe in gioco in tutte le occasioni in cui i partecipanti si muovevano sui confini tra pratica e comunità. In una scuola di capoeira, infatti, non esiste, almeno di solito, alcun corpus di leggi dove chi entra a far parte del gruppo può trovare conferma su ciò da considerare ammissibile e ciò che non lo è: per intenderci, una versione codificata della visione Carcarà di come muoversi in modo giusto nella *roda*, negli allenamenti, nei momenti di condivisione con gli altri, un vademecum di come vivere il proprio essere capoeirista. Quello che si crea è un aggiustamento dinamico, al tempo stesso situato e relazionale, che porta a negoziare le versioni di volta in volta condivise e condivisibili della capoeira, in un gioco quasi sempre "al negativo": per cui si scopre l'ambito pratico in cui i partecipanti si riconosco per opposizione e non solo per identificazione crescente. E lo si fa tenendo conto della circostanza, della prospettiva personale di chi guarda e di quella ancora diversa di chi partecipa al gioco, oppure di chi con il suo ruolo il gioco lo avvia, lo legittima, lo controlla.

Il carattere situazionale e fortemente negoziale del processo di apprendimento della capoeira era evidente, se non a tutti, almeno ai membri con un ruolo più attivo nella scuola Carcarà. Si legga a titolo esemplificativo la testimonianza di una capoeirista di nuova generazione, molto apprezzata dai compagni sia per le sue qualità umane che per la determinazione e l'impegno negli allenamenti, *Zigana*:

> "Non c'è una verità o un fondamento che vale in assoluto, per tutti i gruppi e per tutte le *rode*. Dovrei trovarmi in quel momento e vedere l'episodio e comunque sarebbe una cosa molto personale. Certo, ci sono delle situazioni… c'è sempre il *mestre* che tiene la *roda* e che può interromperla, se pensa che quello che stai facendo in quel momento è sbagliato, è fuori luogo, è scorretto, però è sempre una cosa del momento".

7. Tra pratica e comunità: generazioni capoeiristiche a confronto

Negli anni a cavallo tra il 2000 e il 2004, la fase di detonazione che la capoeira stava vivendo in Italia, con la moltiplicazione di stimoli che ne consegue, aveva innescato nel gruppo Carcarà un rafforzamento dell'ottica comunitaria a discapito di quella centrata sulla pratica. Le figure trainanti dell'associazione avevano iniziato a lavorare, con maggiore consapevolezza e determinazione di prima, alla definizione e messa in opera di meccanismi in grado di cementare l'unione tra i partecipanti. L'ottica comunitaria, però, era più forte per chi indossava le lenti della gestione, per i fondatori e i membri esperti che condividevano le responsabilità organizzative nel gruppo, e meno per i novizi. Gli allievi più giovani, infatti, erano propensi a seguire con maggiore libertà i richiami della pratica, al di là dei confini comunitari, soprattutto quando entravano nel vortice di circolazione accelerata della conoscenza che l'espansione della capoeira e le nuove condizioni del suo sviluppo stavano incrementando. Da questo punto di vista, per chi voleva salvaguardare e rafforzare il polo comunità, esercitando il compito di "gestore di soglia", era fondamentale garantire un equilibrio – tra interesse, legittimità e fiducia – che consentisse ai partecipanti di attraversare i confini comunitari senza tradire l'intrapresa comune, di essere eversivi quanto basta per non passare alla controparte.

In quel periodo, nella scuola Carcarà, il confronto tra generazioni e sotto-gruppi diversi di capoeiristi era reso più complicato non solo per via della rapida esplosione della capoeira, ma anche per l'allargamento numerico del bacino di utenza della comunità. La complessità organizzativa derivante da questi due fenomeni agiva, oltre che sul fronte delle relazioni esterne con gli altri gruppi capoeiristici, anche su quello dei rapporti interni. È in questa fase, infatti, che sono andate via via costituendosi nella scuola sotto-comunità distinte per età, livello di padronanza della disciplina, grado di partecipazione, luoghi di ritrovo e indirizzo delle prospettive personali sulla pratica. Le dimensioni informali dell'apprendimento che avevano, fino a quel momento, solidificato il "senso di comunità" (le bighellonate insieme, le chiacchierate, le occasioni di confronto e condivisione forte tra i partecipanti) non riuscivano più ad essere momenti coesivi per *tutto* il gruppo. Per questo motivo, le apprensioni dei leader con un ruolo di vigilanza sui confini della comunità vertevano soprattutto sui momenti di partecipazione informale, spontanea, goliardica. Se prima i passaggi di informazione tra allievi avvenivano in maniera agevole, grazie alle relazioni inten-

se e quotidiane tra un nucleo abbastanza ristretto e selezionato di capoeiristi, l'allargamento dell'associazione Carcarà e la sua dispersione sul territorio romano (con il moltiplicarsi e diversificarsi delle sedi dei corsi) rendevano necessari interventi più espliciti di allineamento nelle relazioni interne al gruppo. La finalità di tali interventi era di tutelare il collegamento con il centro coesivo della comunità (rappresentato in primo luogo dalla figura del *mestre*), pena lo smembramento dell'aggregazione e la dispersione del capitale di saperi sedimentato nel tempo. Una delle espressioni ricorrenti a cui il *mentre* e l'istruttore a lui più vicino in quegli anni, *Elétrico*, facevano ricorso per chiarire il proprio intento era "passare l'idea del gruppo", per evitare che gli allievi che si allenavano ormai in spazi diversi della città e con vari maestri sviluppassero un'identificazione con il sotto-gruppo della palestra o del centro sociale ("quelli del Sanlò", "quelli del Corto", ecc.), invece che con la scuola Carcarà.

Un esempio emblematico delle tensioni tra pratica e comunità che sono via via emerse nell'associazione Carcarà a Roma coinvolgeva il gruppetto dei cosiddetti "Principioni", un nucleo di allievi abbastanza giovani, per lo più studenti universitari fuori sede, che – entrati nel vortice conoscitivo della capoeira – iniziarono a sentire l'esigenza di espandere il tempo capoeiristico anche fuori dai momenti previsti per gli allenamenti e per la *roda*: frequentando altri gruppi, navigando in rete, spostandosi per l'Italia e raggiungendo perfino la mecca dei capoeiristi, il Brasile, per soggiorni prolungati. La "sete di capoeira" di questi giovani poneva problemi di gestione al vertice rappresentato dal *mestre* e dagli allievi avanzati. Il rischio, infatti, era che si moltiplicassero le spinte centrifughe, provocando una commistione con stili e ambienti capoeiristici esterni, tra l'altro fuori dalla supervisione di quanti – detenendo la responsabilità gestionale del gruppo – indossavano le lenti comunitarie Carcarà da più tempo. Una proliferazione non controllata di stimoli e spinte personali avrebbe potuto modificare, in maniera imprevista, la gerarchia delle fonti di sapere accreditate, con una conseguente riduzione dell'influenza del *mestre* all'interno della comunità. Iniziative come il *Castro occupato*, una saletta autogestita dove i Principioni si incontravano senza maestri per allenarsi, suonare, cantare e fare la *roda*, gestendosi la propria capoeira liberamente – come alcuni di loro sostenevano in tono di reclamo –, rappresentavano una possibile via di fuga per i nuovi entrati, come una porta non controllata verso l'esterno.

La voglia di imparare autonomamente, anche a costo di saltare alcune tappe di apprendimento, di "andare a verificare di persona" cosa fare o

non fare delle molte dimensioni partecipative e pratiche offerte nell'universo capoeiristico, metteva in discussione gli elementi di coesione che avevano sostenuto, fino a quel momento, la scuola Carcarà attraverso rimandi impliciti al conformismo e al controllo delle norme. L'apprendimento, infatti, presuppone fiducia nella legittimità e nelle buone intenzioni di chi esercita un'autorità nel gruppo, e comporta necessariamente un certo grado di rischio (Erickson 1993). Apprendere significa sempre spostarsi da un livello di competenza che è già ben padroneggiato ad un livello successivo di incompetenza, che per essere superato richiede l'assistenza di qualcuno in cui riporre fiducia. Il rischio, tanto per gli allievi che per gli insegnanti, è quello di essere considerati incompetenti, cioè di non passare con successo lo spartiacque. La legittimità, la fiducia e l'interesse però non sono dati una volta per tutte, ma vengono continuamente rinegoziati nel corso degli incontri faccia-a-faccia tra singoli partecipanti, allievi e maestri. È per questo che una generazione può essere diversa dalla successiva, così come un gruppo di capoeira da quello rivale, e anche un singolo capoeirista dall'altro, a seconda di come accolgono e valorizzano le differenze all'interno del repertorio condiviso, in un delicato processo di individualizzazione e ricerca di sé.

8. Diventare capoeiristi a 360°

La capoeira assurge spesso nei discorsi dei capoeiristi – gli allievi della scuola Carcarà non fanno eccezione – a metafora della vita stessa, dove emozioni, attitudini personali, esperienze e perfino finalità tra loro contrastanti si amalgamano in forma sempre nuova, come in una specie di commedia delle ambivalenze: la competizione e l'intesa, la lotta e il gioco, la libera improvvisazione e la conformità ad aspetti normativi. La capoeira, come l'esistenza umana, ripropone incessantemente una faccia seria accanto a quella faceta: la durezza degli allenamenti, il rigore e la perseveranza necessari per progredire nell'apprendimento, il rispetto dell'autorità incarnata dalla figura del *mestre*, si interfacciano con l'allegria che infonde la *roda*, il divertimento connaturato alla sfida, gli aspetti informali di socialità e condivisione. Tra l'altro, facendo leva sulla *malandragem* (intesa come scaltrezza, furbizia, arte di ingannare l'altro con astuzie e finte, di anticiparne i movimenti con reazioni veloci), lo scontro viene solo simulato; non ci sono né vincitori né vinti. Come l'esistenza, la capoeira nasconde le sue ambiguità, lasciando irrisolti parecchi enigmi, è esposta a spinte contrastanti, plasmata in modo sempre nuovo, tradita e

riconquistata, in un gioco che si svolge prevalentemente sui confini mutevoli che la cingono, rimarcati come frontiere o aperti alla negoziazione a seconda delle situazioni contestuali in corso d'opera.

Le varie visioni della capoeira emerse all'interno della scuola Carcarà fanno tutte riferimento, in un modo o nell'altro, ad aspetti totalizzanti dell'esistenza umana: la capoeira come "arte basata sullo scambio, che porta ad una crescita sia della persona sia del gruppo, da un punto di vista non solo fisico, ma anche sociale, psicologico, culturale" (*Aguaviva*); "un confronto dinamico a tutto tondo, che implica combattività e furbizia, non aggressività incontrollata" (*Zigana*); "un linguaggio transnazionale attraverso il quale comunicare" (*Paulinho*); una forma di *training* fisico, è vero, ma anche una modalità condivisa di stare insieme, di confrontarsi e condividere il proprio sguardo sul mondo. "Tutto è capoeira, come tu sei è capoeira", ripeteva il *mestre* negli allenamenti. È da questa visione totalizzante che deriva l'idea del tempo capoeiristico che si estende man mano che il partecipante *si addentra* nella comunità e sviluppa la sua competenza pratica, come se avvenisse un'apertura a 360° sull'universo della capoeira. Una volta entrati nel suo vortice, "la capoeira finisce per far parte del 90% degli argomenti trattati" nell'arco della giornata, citando le parole di un capoeirista conosciuto per il suo tocco speciale, *Dartagnan*.

In questo processo di progressiva identificazione con la capoeira, il Brasile non rappresenta solo una meta di viaggio (la mecca dei capoeiristi), ma anche uno spazio proiettivo, quasi mitico, fuori da un preciso radicamento territoriale, un artefatto dell'immaginario collettivo trasferibile ai novizi anche restando nel quartiere di San Lorenzo, a Roma. Il Brasile viene assunto come rappresentazione simbolica di un'alterità perseguita e mai raggiunta, di "un'utopia che non potrai mai trovare nella realtà" (*Elétrico*), di cui i capoeiristi possono portare i segni sul corpo al di là della propria origine nazionale, a seconda di quanto "oltre" si sono spinti nel viaggio di esplorazione della capoeira. Rimanere sempre un po' estranei a questo mondo e al tempo stesso volerlo incarnare contaminandosi con esso, era la sfida che veniva posta, in quegli anni, nel circuito Carcarà romano. Così inserire parole in gergo romanesco nelle canzoni portoghesi, trasferire un modo di fare ironia basato su doppi sensi e sottintesi di certi ambienti *underground* romani nella *malandragem* brasiliana erano entrambi sentieri percorribili, in un processo di "brasilianizzazione" che passava per la capoeira. Il Brasile e la brasilianità erano elevati a metafora dell'incontro con l'altro.

Nella *roda* di capoeira (come nell'esistenza), gli aspetti di imprevedibilità legati al gioco stimolano una dinamica di apprendimento in cui

partecipazione, impegno reciproco e ricerca personale sono intrecciati in maniera inscindibile, attivando una risposta incarnata al tempo stesso relazionale, estetica, emotiva. Come simboleggia il rituale di iniziazione del *batisado*, apprendere a diventare capoeiristi produce una trasformazione sia nella sfera privata che in quella sociale, a tal punto che il novizio acquisisce un suo *apelido*, un soprannome, che lo accompagnerà per l'intera durata del viaggio, rendendo il suo stile e il suo stare nella capoeira unico rispetto agli altri. La passione e il tocco personale che ciascuno mette nella pratica possono trasformare i partecipanti in co-produttori dell'evento capoeira, anche perché la *roda* presuppone che ognuno partecipi in qualche modo, non solo giocando, ma con il canto, il sorriso, la musica, un semplice sguardo. La metafora dell'innamoramento è transitata in più di un'occasione nei racconti dei capoeiristi che ho intervistato nei mesi di ricerca: innamoramento inteso come "folgorazione" (*Zigana*) che ti porta a stare dentro al gruppo e, come se l'apprendimento fosse una sorta di "motore che va su di giri" (*Piero*), a desiderare di sapere sempre qualcosa di più: "più dai e più ricevi, per questo vorresti che non finisse mai" (*Aguaviva*). L'impressione di chi prende parte all'evento è che sia proprio lo stare in gruppo a dare l'energia giusta:

> "C'è un momento in cui si ha la percezione netta di entrare in un vortice energetico, questa è la cosa che fa completamente ammaliare della capoeira. Attraverso uno scambio intenso con l'altro, la capoeira si trasforma non solo in gioco, ma in un gioco in cui ci si mette in gioco, perché nel mondo della capoeira quello che sei e quello che fai a livello personale non è diviso da ciò che sei e fai nella pratica, giocando" (*ibidem*).

È per questo che i partecipanti parlano di una sorta di "ammaliamento", che è anche malattia oltre che malia prodotta dalla capoeira. È lo "stare dentro", cioè la sensazione di essere tutti concentrati sullo stesso evento – nonostante le differenze di età, genere, provenienza, le diverse gradazioni di passione e impegno nella pratica – a fare scattare un processo di identificazione progressiva, quasi vorticosa. In queste occasioni gli aspetti comunitari dell'esperienza capoeiristica (che poggiano sulla dimensione partecipativa) si intrecciano con quelli tecnici connessi alla pratica (che fanno leva sull'incorporazione dei saperi). La tensione fra i due poli, però, viene risolta solo temporaneamente, perché pratica e comunità continuano a fronteggiarsi in un gioco alterno di *inclusione* ed *eversione* rispetto all'intrapresa comune. L'associazione Carcarà in Brasile, ad esempio, così come quella italiana, possono essere con-

siderate aggiustamenti contestuali nati in seno ad una più ampia comunità di pratica, per niente pacificata al suo interno, che è quella della capoeira, in Brasile e oltre il Brasile. Se facciamo l'operazione opposta, circoscrivendo il più possibile il nostro sguardo al solo gruppo romano, possiamo riconoscere comunità o sotto-comunità di pratica che si ramificano dall'organizzazione a monte, mettendo in discussione la sua coesione oppure, al contrario, apportandovi nuovi saperi e tecnicalità: comunità nate per gemmazione, per scissione, perfino per scisma dall'aggregazione primaria. Come nella *roda*, anche nel più ampio dominio della capoeira i partecipanti – in una continua alternanza del gioco "a seguire" e del gioco "a colpire" (come si dice in termini capoeiristici) – possono aspirare alla sintonizzazione positiva dei movimenti con l'altro; ma possono anche creare eversione rispetto a risorse e strumenti che veicolano il sapere condiviso. Non per mettere a terra questo sapere con un colpo ben riuscito, bensì per creare dinamismo, per farlo stare all'erta, pronto a reagire e rincalzare.

Note:

1 Lo studio qui presentato è stato realizzato nell'ambito del progetto di ricerca del FORMEZ "Le comunità di pratica come fenomeno organizzativo e come luogo di produzione e rielaborazione delle conoscenze" (si veda anche l'articolo di Piero Valentini in questo stesso volume).

2 Tr. it. a cura del curatore.

3 Recentemente lo studio della capoeira è stato inglobato nel filone dei *cultural studies*, in particolar modo nel settore che si dedica alle culture africane della diaspora. Inoltre, la capoeira ha acquisito una posizione privilegiata all'interno di due aree di studio che si riconoscono nelle diciture di "antropologia dello sport" e "antropologia della performance" (si veda Lowell 1992, 1995; Röhrig Assuncão 2005). Naturalmente oltre a stimolare la produzione antropologica, la capoeira ha dato vita a un trasbordante mare di letteratura divulgativa (tanto per citare esempi a noi più vicini, si veda: De Olivera 2005; Polverini, Barbon 2005).

4 Il nome dell'associazione deriva da un uccello predatore della regione arida e povera del Sertao, nel nord-est del Brasile, in grado di sopravvivere in un ambiente quasi del tutto sprovvisto di risorse naturali.

5 L'associazione Carcarà pratica la versione *Regional* della capoeira che, a differenza di quella considerata più antica e tradizionale detta *Angola*, viene eseguita ad un ritmo più veloce e con movimenti più atletici.

6 Nell'approccio CdP si definisce "allineamento" la strategia tesa a garantire all'interno di una comunità di pratica il coordinamento e l'adeguamento reciproco delle prospettive, delle azioni e delle interpretazioni dei partecipanti, al fine di *allineare* i loro interessi e obiettivi.

[7] *Com alegria e muìta simpatia / mandingando vem jogar / E' o gruppo Carcarà*, recita una strofa dell'inno Carcarà.
[8] Si veda il sito web dell'associazione: http://www.capoeiraroma.it/storia_ginga-carioca.htm.
[9] Si veda il sito web dell'associazione: http://quilombo.megablog.it/.
[10] Si veda il sito web dell'associazione: http://www.soluna.it/.
[11] Si veda il sito web dell'associazione: http://capoeiratopazio.da.ru/.
[12] Il termine *roda* indica sia il luogo dove avviene la sessione di capoeira sia la sessione stessa. Il nome, che letteralmente significa "ruota", si riferisce al cerchio formato dai partecipanti che definisce lo spazio fisico all'interno del quale i capoeiristi giocano.
[13] Letteralmente "battesimo": si tratta di cerimonie periodiche che nella capoeira *Regional* hanno lo scopo di accogliere i novizi come membri a pieno titolo delle comunità capoeiristiche di cui fanno parte. Solitamente agli allievi battezzati viene attribuita una corda e una sorta di nickname (*apelido*). Alcune volte la cerimonia del *batizado* serve anche per ritualizzare il passaggio di livello da una corda inferiore a una superiore per gli allievi già battezzati.
[14] Secondo i teorici delle CdP, il "dominio" di una comunità di pratica rimanda ad una competenza o a un set di competenze comune che distingue i membri del gruppo dalle altre persone, sviluppando coesione e identificazione tra i partecipanti. Questa competenza è considerata significativa soprattutto all'interno della CdP, ma potrebbe benissimo non essere riconosciuta come tale all'esterno. Non si tratta, infatti, di "saperi" necessariamente rilevanti per chi non condivide quella determinata esperienza. Altrove le stesse competenze potrebbero apparire, anzi, del tutto superflue oppure non innescare alcuna dinamica di apprendimento partecipativo e identificazione. L'esempio a cui Lave e Wenger ricorrono delle pratiche e degli accorgimenti sviluppati da una giovane gang per sopravvivere in strada e mantenere una qualche forma di identità, che gli permetta di andare avanti, rende abbastanza bene il senso attribuito a questo "dominio di interesse comune" nell'approccio CdP, distinguendo la comunità di pratica da un semplice gruppo di amici o da un network sociale come altri.

Bibliografia

Augé, M., *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, Anabasi, Milano 1995
Barth, F. (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Waveland Press, Long Grove (IL) 1998 [ed. or.: 1969]
Benadusi, M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Città Aperta Edizioni, Troina 2008
Benadusi, M., *L'etnografia come esperienza educativa, l'apprendimento*

come esperienza sociale: vortici di conoscenza in comunità di pratica, in Atti del convegno internazionale di studi "Education between Boundaries. Comparison, Ethnography, Education" (Udine 30-31 maggio 2008), Imprimitur, Padova 2010
Brown, J.S., Duguid, P., *Organizational Learning and Communities of Practices: Towards a unified view of working, learning and innovation*, in "Organization Science", vol. 2, n. 1, 1991
Brown, J.S., Duguid, P., *Le comunità di pratica*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 190, Marzo/Aprile, 2002
Das Areias, A., *Cos'è capoeira. Tra danza e lotta, un'arte strumento di libertà*, Mimesis, Milano 2005
Downey, G., *Learning Capoeira: Lessons in Cunning from an Afro-Brazilian Art*, Oxford University Press, Oxford 2005
Epstein, A.L., *L'identità etnica. Tre studi sull'etnicità*, Loescher, Torino 1983
Erickson, F., *Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement*, in Jacob, E., Jordan, C. (eds.), *Minority Education: Anthropological Perspective*, Ablex Publishing Corporation, Norwood (New Jersey) 1993
Fabietti, U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, La Nuova Italia, Roma 1995
Gherardi, S., Nicolini, D., *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, in "Scuola Democratica", n. 1, 1998
Gherardi, S., *La pratica quale concetto fondante nello studio dell'apprendimento organizzativo*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2000
Chaiklin, S., Lave, J. (eds.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993
Grasseni, C., Ronzon, F., *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma 2004
Landri, P., *Tra comunità e pratica*, in "Sociologia del lavoro", n. 1, 2007
Lave, J., *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, New York 1988
Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York 1991
Lipari, D. (a cura di), *L'approccio-comunità*, Formez, Roma 2004
Lipari, D., Valentini, P., *Pratiche di comunità di pratica*, in "Adultità", n. 20, 2004
Lowell, J.L., *Ring of Liberation: Deceptive Discourse in Brazilian Capoeira*, University of Chicago, Chicago 1992
Lowell, J.L., *Genre and Embodiment: From Brazilian Capoeira to the*

Ethnology of Human Movement, in "Cultural Anthropology", vol. 10, n. 2, 1995, pp. 221-243
Orr, J., *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità. La memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995
Polverini, C., Barbon, G., *Capoeira, la danza degli dei,* Castelvecchi, Roma 2005
Röhrig Assuncão, M., *Capoeira. The history of an afro-brasilian martial art*, Routledge, London 2005
Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York 1998
Wenger, E., *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2000
Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, Boston 2002

Pietro Valentini

Divenire viaggiatori di Avventure nel Mondo. Sviluppare e condividere le conoscenze di viaggio

1. Introduzione

Il contributo qui presentato costituisce la sintesi di uno studio di caso realizzato nell'ambito di una ricerca del FORMEZ dal titolo "Le comunità di pratica come fenomeno organizzativo e come luogo di produzione e rielaborazione delle conoscenze", che ha studiato occasioni di apprendimento organizzativo di tipo collaborativo in contesti sia lavorativi che extra-lavorativi. In particolare, i diversi studi di caso promossi nel corso del progetto sono stati condotti in contesti noti per l'elevato coinvolgimento dei propri collaboratori e per le modalità di partecipazione attiva alle dinamiche di sviluppo organizzativo. All'interno di questi contesti abbiamo concentrato la nostra attenzione sui processi di apprendimento, sia quelli informali che quelli programmati dalla dirigenza. L'interesse di ricerca era diretto non tanto, o non solo, alle pratiche di addestramento svolte all'ingresso dei novizi al fine di renderli competenti nel campo di attività di una certa comunità; ad interessarci erano piuttosto le modalità attraverso le quali una comunità, in modo continuo, riflette sul proprio divenire e intraprende attività per affrontare il cambiamento, cercando di mantenere alto il coinvolgimento attivo dei soggetti al suo interno. Entrando in questi contesti, osservandone gli eventi significativi e le pratiche (talvolta partecipandovi), incontrando e intervistando membri di diversi "gruppi di apprendimento", tra l'altro con ruoli diversi negli organismi di appartenenza, abbiamo cercato di comprendere: da un lato, il modo in cui le attività proposte da un'organizzazione preesistente stimolano il percorso di ricerca dei soggetti e, dall'altro, come nel tempo queste attività *si rapportano con* e *si modulano attorno a* le spinte di ricerca sperimentate autonomamente dai soggetti stessi.

Lo studio di caso esaminato in questa sede ha riguardato l'associazione italiana "Avventure nel mondo" (da qui in poi AnM), che dagli anni

Settanta organizza viaggi di gruppo secondo una formula caratterizzata dal coinvolgimento attivo e dalla responsabilizzazione di attori tradizionalmente ritenuti extra-organizzativi, i cosiddetti "utenti". Il coinvolgimento volontario degli utenti consente le attività di AnM in tre ambiti: il primo è quello su cui è stata costruita la proposta commerciale di AnM, ossia l'organizzazione e lo svolgimento di viaggi che, per definizione, interessano luoghi altri da quelli abitualmente frequentati dagli utenti; il secondo è la rivista gratuita di AnM, che contiene il catalogo degli itinerari e i racconti di viaggio scritti e inviati dai partecipanti stessi; il terzo ambito, infine, riguarda le attività di alcuni punti di aggregazione di AnM nei luoghi di provenienza degli utenti e interessa il tempo libero di quei viaggiatori che desiderano rimanere in contatto tra loro e con AnM anche oltre il momento del viaggio (ci siamo occupati in particolare del punto di aggregazione di Roma, il primo a livello nazionale e il più grande).

In questi tre ambiti il termine utente è apparso da subito sviante. I soggetti coinvolti in AnM fanno fatica a considerarsi destinatari di un servizio; si sentono piuttosto fautori, sebbene con ruoli diversi, di un'esperienza e di un modo di vivere che decidono di sperimentare e di approfondire in prima persona. In questo senso è preferibile parlare di due figure collaterali: i "partecipanti" e i "collaboratori". Sia i partecipanti che i collaboratori possono detenere livelli variabili di anzianità e di esperienza rispetto alle attività cui prendono parte. Ciò che distingue i collaboratori dai semplici partecipanti è che, nel tempo e con diversi gradi di responsabilità, i primi scelgono di coinvolgersi più attivamente in AnM, occupandosi dell'ideazione e della gestione di nuove attività. I collaboratori, però, non sono assimilabili ai dipendenti di un'organizzazione per due ragioni fondamentali: in parte perché il compenso economico è sempre indicato come elemento di motivazione del tutto secondario e, quando c'è, equivale il più delle volte all'esenzione dalle spese di adesione alle attività organizzate; ma soprattutto perché i collaboratori non accettano di percepirsi come etero-diretti da regole che li precedono e a cui devono conformarsi. Il collaboratore volontario può sempre scegliere liberamente altri modi di impiegare il suo tempo e i suoi soldi. Egli partecipa ad AnM finché sente che tale rapporto in qualche modo lo arricchisce. È proprio questo fattore ad avere costituito uno degli elementi più interessanti per la selezione del caso. Le attività svolte nell'organizzazione vengono sentite dai collaboratori soprattutto come parte di un percorso di crescita e di esplorazione di sé che li mette in relazione con AnM. Nel corso della ricerca ci siamo, così, sforzati di capire in che modo l'orga-

nizzazione modula le sue attività riflettendo sul proprio cambiamento e su quello dei soggetti che con essa collaborano.

Qui di seguito proveremo, innanzitutto, a descrivere le caratteristiche della proposta AnM e il modo in cui questa utilizza l'attività dei suoi collaboratori. In secondo luogo, spiegheremo come il coinvolgimento dei collaboratori non implichi solo la disponibilità di forza lavoro su una gamma di attività finita e predisposta, ma costituisca una fonte di perfezionamento ed espansione della proposta stessa di AnM. Lo studio di caso mostra come i collaboratori, nella relazione con gli altri partecipanti, entrino in una sorta di "vortice della conoscenza", in cui non solo diventano più esperti secondo le aspettative dell'organizzazione, ma cercano di "fare spazio" a nuove linee di attività insieme a sottogruppi emergenti. Inoltre, verrà approfondito il modo in cui i leader dell'organizzazione, riconoscendo il cambiamento in questo processo di "gemmazione" di attività e gruppi (e nel loro divenire), legittimano nuove linee di attività promuovendo selettivamente la crescita di sottogruppi. AnM riesce così a gestire i confini del cosiddetto "campo di comunità", distinguendo ciò che fa parte dell'organizzazione e, di conseguenza, è "promosso" attraverso gli spazi accordati nei canali ufficiali (su cui è apposto il marchio AnM), e cosa invece ne rimane fuori, implicitamente o esplicitamente giudicato iniziativa "solo personale" dei singoli.

2. La proposta di AnM: viaggi, racconti, iniziative nei punti di aggregazione

I viaggi Avventure nel Mondo

AnM è un'associazione culturale nata a Roma nel 1970 attorno alla proposta di una formula di viaggio che si è voluta porre come alternativa al turismo convenzionale. Nel tempo AnM ha fatto viaggiare circa mezzo milione di italiani e attualmente muove approssimativamente 20.000 persone l'anno. I due fondatori, che tuttora tengono le redini dell'organizzazione, si sono formati nel campo, allora emergente, del turismo di massa (sono stati tra i primi allievi degli istituti per il turismo in Italia). Negli anni Settanta essi hanno individuato un vuoto nel mercato, nel modo di viaggiare ed andare alla scoperta del mondo: avevano intravisto un interesse e un pubblico potenziale, che non trovava ancora proposte adeguate alle sue aspettative, e così hanno fonda-

to un'associazione che garantisse un approccio distinto da quello superficiale tipico del turismo di massa, che interpretava il viaggio come svago e disimpegno. Di converso, nell'approccio AnM il viaggio è visto come una sorta di itinerario auto-formativo, da cui tornare con nuove conoscenze e competenze e che, per questo, richiede ai suoi protagonisti sensibilità, abilità e qualità particolari.

> "Quando 25 anni fa nasceva AnM era viva l'esigenza di colmare un vuoto nella formula di viaggiare ed andare alla scoperta del mondo. AnM si rivolgeva a chi dal viaggio si aspettava, sì, un momento di relax, ma anche, e soprattutto, un itinerario di conoscenza, un percorso che gli consentisse di capire di più gli altri popoli, le realizzazioni del loro ingegno, gli ambienti naturali ed in fondo per conoscere meglio se stesso e quei compagni di viaggio che avrebbe incontrato per la prima volta e con i quali avrebbe vissuto esperienze intense presso e oltre i confini del *personale*" (da "AnM, Angolo dell'avventura", n. 4, 2004, p. 28).

I due lanciano così una formula rimasta intatta negli anni:

> "NON viaggi organizzati, del tipo «tutto compreso», con accompagnatori professionisti, MA viaggi in gruppo autogestiti con un partecipante coordinatore. […] Noi garantiamo una accurata documentazione e preparazione dell'itinerario e i mezzi indispensabili per realizzarlo. Il resto fa parte dell'avventura" (Introduzione rimasta invariata negli anni nei numeri della Rivista di AnM).

Gli itinerari presenti nel catalogo non sono rigidi, ma sono "consigliati" dall'organizzazione e ciascun gruppo può valutare sul campo eventuali variazioni. La disponibilità dei partecipanti a fronteggiare imprevisti, quindi, a mettersi in gioco, è fondamentale per la formula AnM. L'"autoselezione" da parte degli aspiranti membri dei gruppi è ritenuta una condizione essenziale per la riuscita del viaggio che, dunque, si regge non sulla proposta di soluzioni ("pacchetti") standard, ma sulla messa in evidenza delle complessità e delle criticità che possono insorgere lungo gli itinerari, anche nelle relazioni tra gli stessi partecipanti, che richiedono predisposizione, capacità e conoscenze da parte di tutti.

> "Non sappiamo dove mangeremo, dove dormiremo, dove decideremo di far tappa, dove cucineremo, dove ci laveremo. Sappiamo molto bene solo cosa vedremo e pretendiamo che tutti i partecipanti condividano il nostro interesse a conoscere" ("Viaggi Avventure", n. 2, 2004, p. 2).

L'organizzazione offre agli aspiranti viaggiatori AnM l'occasione per entrare in contatto e conoscersi, coordinandosi attorno ad un progetto di viaggio inserito nel catalogo. Ciascun itinerario è contrassegnato per tipologia e riporta: i luoghi e le date delle partenze; le tariffe della quota di partecipazione e la lista precisa di cosa questa comprende (pagamento dei trasporti indispensabili; polizza infortuni; spese per eventuali visti necessari); la quota per la cassa comune; informazioni sintetiche riguardanti la tipologia di pernottamento e di trasporto; la modalità dei pasti, le temperature, il grado di difficoltà del viaggio, i visti e le vaccinazioni necessari; l'itinerario consigliato e un redazionale geografico che evidenzia gli elementi di fascino presenti dal punto di vista storico, culturale, naturalistico. Ogni itinerario è corredato da almeno una foto. Le foto raffigurano paesaggi, elementi culturali e/o foto-ricordo dei gruppi che hanno già realizzato l'esperienza.

Il patto con il partecipante che riveste il ruolo di coordinatore del viaggio è essenziale ed è alla base non solo della riuscita delle proposte contenute nel catalogo, ma del loro perfezionamento e della loro espansione. I coordinatori ricevono dall'organizzazione la copertura delle spese di viaggio, assieme alla raccolta di tutte le fonti secondarie (guide, libri, ecc.) relative all'itinerario proposto, selezionate da altri coordinatori particolarmente volenterosi e motivati. Ovviamente essi possono, a loro discrezione, arricchire questo tipo di conoscenze ed aggiornarle attraverso ricerche personali. In cambio ciascun coordinatore si impegna a redigere un "diario tecnico di bordo" (si tratta sostanzialmente dell'unico obbligo previsto da AnM). Il diario, che passa di coordinatore in coordinatore, costituisce la memoria delle conoscenze sui diversi itinerari, accumulate affrontando imprevisti e sperimentando soluzioni attraverso risorse locali. Lo strumento diario viene tramandato ai coordinatori successivi che lo utilizzeranno e che, a loro volta, lo amplieranno. In questo modo il coordinatore che si trova ad affrontare un itinerario di viaggio eredita non solo le lezioni e gli accorgimenti appresi dai suoi predecessori, ma anche i loro contatti di fiducia sul posto. Ogni informazione che non può essere trasferita nella sua integrità e ricchezza di dettagli sul diario tecnico è resa accessibile al coordinatore successivo attraverso il contatto diretto con i coordinatori precedenti, per mezzo dei recapiti riportati nel diario. Grazie a questo continuo aggiornamento e perfezionamento delle conoscenze di viaggio, AnM è giunta a vantare presso il pubblico una conoscenza della complessità degli itinerari di viaggio che non teme confronti:

> "Oggi, dopo 22 anni di esperienza diretta, AnM ha accumulato un patrimonio di conoscenza unico ed illimitato che permette di presentarsi come l'unica agenzia in Italia in grado di rispondere a qualsiasi quesito riguardante il viaggio ovunque nel mondo!" (Homepage del Sito AnM).

I primi coordinatori dei viaggi AnM sono stati gli stessi fondatori e i loro amici fidati. Nel tempo ogni membro di questo gruppo si è specializzato sulle tipologie di viaggio che più lo appassionavano e incuriosivano, fino a proporre e inaugurare nuovi itinerari e tipologie di viaggi-avventura. Molti partecipanti coinvolti hanno continuato a viaggiare con AnM e, col tempo, si sono sentiti pronti a divenire coordinatori su itinerari specifici. Al momento il parco coordinatori è di 13.000 persone in tutta Italia. Oltre che per la meta, gli itinerari proposti nel catalogo AnM, che utilizzano a questo scopo una serie di simboli iconici, si distinguono per: livello di difficoltà; spirito di impostazione (in sostanza il grado di *spartanità* da aspettarsi e il livello di adattabilità da garantire); modalità di spostamento in loco; focus specifico. Al momento sono presenti 6 linee a interesse speciale: *Wilderness*, *Studio*, *Baby*, *Sub*, *Barca*, *Raft kayak*. Tra queste la linea *Wilderness* è quella che conserva di più la filosofia originaria di AnM:

> "Sono esperienze di viaggio, in *full immersion* nel mondo naturale, realmente «diverse» in quanto concepite da naturalisti che hanno voluto fare della ricerca della splendida, struggente e selvaggia bellezza del mondo e delle sue creature, delle più disparate forme viventi, uno dei principali scopi della loro esistenza. Oltre che presentare degli itinerari decisamente al di fuori delle classiche rotte turistiche, si propongono di sviluppare un diverso modo di vivere un «viaggio», trasformando un semplice momento di «vacanza» in una vera esperienza culturale. Il tutto, nel clima più vivo di un'esperienza collettiva, di crescita di gruppo, dinamica, coinvolgente ed anche avventurosa" (dalla descrizione della tipologia *Wilderness* contenuta nella rivista AnM).

La linea *Baby* rappresenta, invece, un ottimo esempio di come nel tempo alcuni coordinatori, al mutare delle loro condizioni di vita ed esigenze, hanno proposto non solo itinerari nuovi, ma diverse tipologie di viaggio (e dunque di proposta commerciale AnM): in questo caso viaggi più soft che consentono di coinvolgere anche i bambini. La linea Baby ha incontrato interesse sopratutto da parte dei partecipanti storici di AnM, che nel frattempo erano diventati genitori.

La rivista Avventure nel Mondo

La rivista "Avventure nel Mondo" arriva gratuitamente agli iscritti e ad alcune librerie specializzate e, oltre al catalogo delle proposte AnM, contiene i racconti delle esperienze di viaggio inviati dai partecipanti. Al ritorno da ogni viaggio, infatti, la maggior parte delle persone che partecipano agli itinerari AnM hanno accumulato foto e appunti sul percorso svolto e su quanto appreso, esperienze, emozioni, riflessioni, che spesso desiderano rielaborare e condividere con altri. La rivista offre un canale in cui convogliare tutto ciò, soprattutto nella forma di dense relazioni, corredate da foto mozzafiato, da condividere con un pubblico interessato in quanto composto da altri appassionati del viaggio. Grazie a questi contributi volontari (e gratuiti) la rivista riempie da 20 anni 100 pagine ogni sei mesi. Benché teoricamente si tratti di un canale di informazione e comunicazione che offre il proprio spazio a tutti i viaggiatori, la maggior parte dei contributi provengono dai coordinatori.

Leggendo queste relazioni si può notare come, per chi racconta, si tratti non solo di porre a disposizione di altri la propria conoscenza, ma di mettere in scena un percorso di crescita personale: attraverso il racconto, il livello di perizia (cosa si è stati in grado di fare, quali situazioni sono state affrontate) e il grado di "sensibilità" (cosa si è capito) raggiunti durante il viaggio sono mostrati ad un pubblico che può apprezzare questa trasformazione (i lettori di AnM). È implicata una componente molto forte di narcisismo e autoriflessione, che esprime amore e orgoglio per ciò che si è riusciti a portare a compimento nel corso dell'avventura. Le rubriche dei racconti di viaggio si pongono come una sorta di "palcoscenico" in cui i viaggiatori, soprattutto i coordinatori, mettono in scena, di fronte ad un pubblico virtuale (chi leggerà la rivista AnM), il proprio percorso di crescita, ovvero la trasformazione di sé, le varie conoscenze e competenze sviluppate, la sensibilità raggiunta grazie al viaggio, che in AnM è sempre visto come un'occasione attraverso cui mettere alla prova se stessi.

Grazie ai racconti inviati spontaneamente da chi ha personalmente vissuto gli itinerari e vuole condividere la propria esperienza, la rivista ha un notevole impatto pubblicitario e per anni ha rappresentato una sezione sempre più ampia del catalogo AnM, aggiornato dei nuovi itinerari e dei cambiamenti nelle tariffe (originariamente la rivista era una sorta di appendice del catalogo). I racconti e le fotografie dei partecipanti, ripresi nei diversi momenti del viaggio, consentono al lettore di immaginare cosa può accadere durante uno specifico itinerario, di mettersi nei

panni dei viaggiatori che li hanno preceduti e di valutare la propria adeguatezza alle varie proposte AnM. Viene favorita così l'"auto-selezione" dei partecipanti che desiderano disporsi e prepararsi allo stesso percorso narrato.

> "Il viaggiatore dovrebbe prepararsi al viaggio che sta per intraprendere prendendo coscienza di tutti gli stimoli che il viaggio stesso propone. Chi sta per partire dovrebbe maturare i propri obbiettivi nell'esperienza che si prepara a fare. Perché si fa «quel» viaggio? Quale patrimonio propone il paese che vogliamo visitare? Pregi paesaggistici? Beni artistici? Oppure interessanti realtà sociali (viaggiare per conoscere una comunità, quale stupenda avventura!). […] Ogni viaggio ha le proprie ragioni e bisogna conoscerle perché il viaggio abbia un senso. Non esiste un catalogo completo delle discipline da conoscere poiché ogni paese ha la sua storia, le sue inimitabili caratteristiche, la sua anima. Viaggiare informati per viaggiare commossi" ("AnM, Angolo dell'avventura", n. 4, 2004, p. 19).

Il tipo di temi trattati nei racconti e i diversi palcoscenici su cui i narratori si esprimono, mettendo in scena i propri saperi, sono divisi per rubriche, che riflettono la suddivisione tipologica degli itinerari del catalogo vista sopra.

I punti di aggregazione in Italia: gli Angoli dell'Avventura

I punti di aggregazione sul territorio nascono come una sorta di stabilizzazione e calendarizzazione degli incontri spontanei a cui partecipano spesso, tornati a casa, coloro che hanno preso parte a uno stesso viaggio e che, oltre a una comune curiosità per alcuni itinerari e mete, hanno condiviso delle pratiche per risolvere le criticità insorte sul campo.

Dopo un'avventura AnM, succede spesso che gli ex partecipanti decidano di organizzare incontri nei luoghi più disparati in Italia per ricordare (soprattutto a ridosso del ritorno) il vissuto del viaggio con l'ausilio di foto e proiezioni di diapositive. Questi incontri coinvolgono non solo coloro che hanno condiviso una singola esperienza di viaggio, ma anche partecipanti conosciuti in altri viaggi, amici che potrebbero essere interessati a quel modo di viaggiare, persone che desiderano raccogliere informazioni su un'esperienza o un itinerario che hanno in mente di intraprendere, prima o poi, oppure conoscenti semplicemente curiosi di incontrare gente interessante per ampliare il proprio giro di amicizie e contatti. Una volta che questi incontri vengono ca-

lendarizzati in modo più regolare ed aperti ad esterni, sono pubblicizzati sulla rivista AnM per iniziativa degli stessi promotori. In genere gli appuntamenti che si trovano sulla rivista riguardano proiezioni di diapositive, che facilitano il racconto di itinerari e di esperienze di viaggio. In alcuni casi possono essere abbinate anche, a seconda della creatività e delle risorse organizzative dei promotori, altre iniziative legate al tema centrale. Ad esempio, in occasione di un racconto su un viaggio in Argentina a cui ho assistito, la proiezione era intervallata da *reading* di poesie di autori argentini e performance di ballerini di tango. Questi momenti ufficializzati di aggregazione, aperti al pubblico attraverso una programmazione di attività, si chiamano "Angoli dell'avventura". Per gli incontri si possono utilizzare i luoghi più diversi: case di partecipanti, seconde case, locali, ecc.

A Roma è presente l'Angolo dell'Avventura più longevo e strutturato in Italia, sostanzialmente il punto di aggregazione dei fondatori e della loro comunità di viaggiatori conosciuta nel tempo. Da quasi dieci anni questa comunità ha come riferimento una struttura acquisita da AnM nel centro di Roma, che si pone come uno spazio che può essere riempito dalle iniziative proposte e gestite dai partecipanti. È presente un solo dipendente vero e proprio, fisso alla reception per le informazioni. Un Comitato di Gestione (composto dai fondatori, dal receptionist e da collaboratori particolarmente assidui e in contatto con gli esperti tematici riconosciuti) si occupa: di coordinare le attività specifiche del centro; della messa a punto di un calendario di eventi e del depliant-rivista dell'angolo; dell'indirizzo delle attività; della selezione e dell'impostazione delle nuove proposte. L'iniziativa centrale della serata-tipo, che in qualche modo riprende le abitudini degli incontri informali, è rappresentata dalla cena, seguita dall'approfondimento di uno specifico itinerario di viaggio, attraverso la proiezione e il commento di diapositive da parte di un partecipante di Avventure nel Mondo.

> "[Le proiezioni] rappresentano da sempre la spina dorsale della nostra attività divulgativa. Chi meglio di un viaggiatore, divenuto protagonista dell'esperienza di viaggio, potrà raccontarci storie, aneddoti e mostrarci immagini raccolte con il cuore e nell'atmosfera affascinante della partecipazione? All'autore delle foto e dei filmati quest'anno affiancheremo uno o due coordinatori che del viaggio, tema della serata, hanno studiato e vissuto gli aspetti più tecnici e logistici e potranno quindi rispondere alle tante domande che il viaggiatore si pone prima di partire: dove, come, quando, perché?" (Rivista dell'Angolo dell'Avventura, Roma 2005, in allegato alla rivista AnM).

Le serate richiedono il pagamento di una tariffa di ingresso e sono gestite da tre volontari diversi per ogni incontro. Sia questi volontari che chi espone il racconto e presenta le diapositive sono esonerati dalle spese. Durante le proiezioni sono messe gratuitamente a disposizione dei partecipanti le raccolte da fonti selezionate realizzate dai coordinatori. Gli itinerari raccontati nel corso di queste serate riflettono la suddivisione tipologica del catalogo: ogni itinerario è caratterizzato da complessità diverse che chi espone, generalmente un coordinatore che ha recentemente affrontato il viaggio, è chiamato a saper dipanare per venire incontro alle curiosità dei partecipanti, ma anche degli altri coordinatori esperti.

Le serate con proiezioni commentate, in modo più letterale di quanto possa avvenire per le rubriche dei racconti nel caso della rivista, rappresentano dei "palcoscenici" in cui i coordinatori propongono e mettono in scena il proprio lavoro di approfondimento e di rielaborazione del viaggio. Rispetto alla rivista, le proiezioni nell'Angolo dell'Avventura implicano il rapporto con tipologie di pubblico concreto e con le aspettative che popolano i diversi punti di aggregazione.

Durante il pomeriggio si svolgono soprattutto corsi, proposti e tenuti da partecipanti o da soggetti da loro contattati, utili alla coltivazione di competenze vantaggiose per itinerari di viaggio specifici o che incontrano l'interesse dei partecipanti (ad es. il popolare corso di cucina etnica).

Presso l'Angolo dell'Avventura di Roma, si è creato un palinsesto, vale a dire una programmazione di attività, molto ricco e variegato. Alla molteplicità delle attività corrispondono tipi di pubblico e di esperti anch'essi eterogenei. L'aver stabilito delle iniziative fisse, che caratterizzano la proposta dell'Angolo nei diversi orari, fa sì che il Comitato di Gestione si preoccupi di riuscire a "riempire sempre" il calendario per "non bucare" date e appuntamenti. Per farlo deve cercare di avere a disposizione un parco di soggetti pronti a mettere in scena se stessi e la propria esperienza di fronte al pubblico di volta in volta interessato alle varie attività dell'Angolo. Le iniziative proposte per le serate o per le altre "fasce orarie" implicano sempre una riflessione ex ante ed ex post sul tipo di risposta da parte del pubblico, e dunque sul senso dell'iniziativa cui l'Angolo (e implicitamente, nel caso di Roma, AnM stessa) offre spazio.

3. L'energia dei collaboratori e la sua gestione in AnM

In AnM il coinvolgimento attivo dei collaboratori è determinante non solo per riprodurre il catalogo di attività, ma anche per perfezionarlo ed espanderlo. I viaggi, la rivista e i punti di aggregazione non sarebbero immaginabili senza soggetti che propongono e mettono a disposizione di altri il proprio contributo. Le attività e i prodotti di AnM si moltiplicano grazie agli apporti personali che vengono dai collaboratori e hanno bisogno sempre di un pubblico interessato per essere sostenibili.

Esistono alcune analogie che riguardano il coinvolgimento dei collaboratori nei viaggi, nella rivista e nelle attività dell'Angolo dell'Avventura. La prima è quella che abbiamo chiamato "vortice della conoscenza", che riguarda l'innescarsi di una sorta di spirale dell'apprendere in grado di mettere in gioco, da un lato, la sfida che i collaboratori pongono a se stessi e al livello attuale dei propri contributi e, dall'altro, il loro narcisismo nel testimoniare i risultati raggiunti di fronte a un pubblico competente e interessato (sentito come affine), da cui desiderano ricevere riconoscimento. In tal modo si catalizza la ricerca autonoma da parte dei collaboratori di un miglioramento dell'offerta di AnM rivolta ai pubblici dei vari palcoscenici. La seconda analogia è la stratificazione dei contributi attraverso un palinsesto presidiato da esperti tematici, che curano la qualità delle proposte di collaborazione e suggeriscono, a quanti intendono presentare un contributo e cercano legittimazione nella comunità, di occupare spazi e temi ad hoc nel palinsesto stesso. Questo strumento mostra ai collaboratori un percorso, una serie di mete progressive da compiere e su cui migliorarsi. La terza somiglianza è la "gemmazione" di proposte di nuove tipologie di attività, promosse e praticate da sottogruppi che si confrontano con gli spazi del palinsesto e che chiedono in qualche modo di essere sostenuti da AnM. Ciò implica un'attività imprenditoriale e una riflessione da parte del collaboratore (pensare il prodotto, reclutare un pubblico interessato, definire luoghi e tempi di incontro e motivi di interesse per proseguire), ma anche una capacità da parte del comitato di gestione di valutare le proposte interessanti e promuoverle. Nella tensione tra questo farsi spazio dal basso e il dare spazio dall'alto si modulano i confini della comunità.

Analizzare le tre analogie appena elencate ci permette di riflettere sull'atteggiamento dei leader nei confronti dell'innovazione, sul loro ruolo nel modulare i confini della tradizione e legittimare nuovi spazi di espressione nel palinsesto. Per illustrare questi processi, rispetto ai tre

ambiti della proposta AnM, ci soffermeremo maggiormente su ciò che avviene nel caso delle proiezioni tematiche nell'Angolo dell'Avventura.

Il vortice della conoscenza

Al termine del viaggio, alcuni partecipanti e collaboratori sentono l'esigenza di mettere a disposizione le conoscenze acquisite per aiutare altri a prepararsi all'itinerario svolto o semplicemente per raccontare le emozioni provate e quanto accaduto nel corso dell'esperienza. Molti sono interessati ad attingere a saperi che li aiutino ad affrontare meglio nuove avventure con AnM e/o ad approfondire l'interesse per il viaggio in generale.

A questo scopo l'organizzazione ha creato dei canali per favorire l'esplicitazione delle conoscenze e la loro circolazione: il diario tecnico per quanto riguarda i viaggi, lo spazio racconti per la rivista e le proiezioni nell'Angolo dell'Avventura. Ciò consente, da un lato, la sedimentazione e l'accumulo delle conoscenze di viaggio in una sorta di memoria complessiva di AnM, utile all'organizzazione per perfezionare l'attrattiva delle sue proposte; dall'altro, il monitoraggio dei risultati raggiunti dai collaboratori, la loro approvazione e anche il dibattito su di essi e sull'interesse delle novità che possono aver prodotto.

Per sostenere i tentativi dei collaboratori di *spingere più in là* il proprio contributo e di testimoniarlo su specifici palcoscenici, che gli permettano di mettere in scena i risultati di un percorso di crescita personale, oltre alle attitudini e alle passioni individuali dei partecipanti, è necessario anche un pubblico competente e tematicamente orientato. In questo caso un pubblico di potenziali "compagni di viaggio", che possano dialogare insieme e appassionarsi nel progettare attività di gruppo. Sia per i viaggi, sia per i racconti e le proiezioni commentate, il vortice di conoscenza in cui si rincorrono trasformazione di sé e riconoscimento altrui spinge i soggetti a "voler stupire" positivamente altri compagni, a lanciarsi e mettersi alla prova su itinerari e tematiche che necessitano ricerche e approfondimenti ulteriori.

AnM perfeziona ed amplia le sue conoscenze proprio grazie all'impegno che alcuni viaggiatori pongono nello stupire, come in una sorta di dono, il proprio pubblico di riferimento attraverso il racconto dell'impresa vissuta (che testimonia il percorso soggettivo svolto dai singoli, rendendo evidenti le difficoltà con cui ciascuno ha avuto il coraggio di cimentarsi). Le imprese dei partecipanti divengono esperienze di AnM

stessa; danno lustro e pubblicizzano l'organizzazione nella misura in cui essa riesce a promuoverle, legittimarle e valorizzarle. Attraverso questo percorso emergono figure di "esperti tematici", che attingono a risorse personali per dare un contributo proprio ad AnM e che, così facendo, è come se *donassero* all'organizzazione i risultati del percorso di ricerca intrapreso. Allo stesso tempo, il riconoscimento di eccellenze da parte di AnM crea dei modelli, degli stili e degli standard di qualità, con cui si confronta chiunque aderisca alle iniziative dell'associazione.

L'inserimento dei collaboratori nel palinsesto e il presidio da parte dei leader

Come abbiamo appena visto, il collaboratore che vuole offrire un contributo più avanzato ad AnM può mettere a disposizione le sue doti, il suo sforzo di approfondimento e di rielaborazione personale su canali di comunicazione (quelli cha abbiamo chiamato "palcoscenici") aperti a un pubblico interessato e competente, in grado di riconoscere tali segni ed apprezzarli. Il collaboratore vede così riconosciuto il proprio percorso di crescita.

Nel caso dei viaggi, dei racconti e delle proiezioni commentate, i collaboratori che decidono di mettersi alla prova in questa direzione, si confrontano con un set segmentato e stratificato di itinerari e temi. Ciascuno degli itinerari, inoltre, è già classificato per il tipo e il livello di complessità e per le diverse aree tematiche esistono già esperti che hanno dimostrato di detenere le competenze e conoscenze necessarie a trattarle.

Attraverso i racconti e le fotografie di viaggio raccolte nella rivista e anche sulle pareti dell'Angolo dell'Avventura, nel tempo, si sono sedimentate nella memoria di AnM le imprese dei singoli esperti, visti come degli "eroi" che hanno ampliato le possibilità di espressione dell'organizzazione.

> "Viene così, partecipando lo sai che quello è il coordinatore esperto su quegli itinerari, ecc. C'è gente che è con noi da trent'anni… Vieni a sapere i diversi itinerari, chi li fa, chi li ha iniziati… Guarda quella foto sulla parete, quello lì in mezzo al polo, con la slitta e il ghiaccio in faccia… è un mito" (Maurizio).

Il parco esperti è ovviamente molto differenziato, data la molteplicità di itinerari, diversamente caratterizzati per aree di interesse (naturali, culturali, politiche, ecc.). Per ogni area gli itinerari sono stratificati per gra-

do di difficoltà e approccio. Ci sono, ad esempio, itinerari considerati facili, adatti per iniziare, o al contrario estremi, difficili per complessità, per preparazione e impegno richiesti.

Per gli aspiranti coordinatori non esistono né liste codificate di competenze né test ufficiali di selezione. La verifica della loro affidabilità avviene per prove successive, su itinerari progressivamente più complessi nella categoria in cui il collaboratore – aspirante o in formazione che sia – si sperimenta, anche consigliato da altri membri dell'associazione. La gerarchia degli itinerari vede al vertice, come punto di riferimento, gli esperti riconosciuti. L'accesso di un collaboratore a sperimentarsi su un determinato itinerario è considerato, infatti, come una forma di riconoscimento da parte della comunità AnM. Ad esempio, nel caso della sezione Viaggi, gli itinerari più complessi, che corrispondono spesso ai più costosi, sono "riservati" come modalità di riconoscimento agli esperti che si sono distinti nella storia dell'associazione. Per giungere agli itinerari più complessi, il soggetto che vi aspira deve progressivamente dimostrare di meritare la fiducia degli esperti riconosciuti. I soggetti che desiderano sperimentare itinerari scavalcando la gerarchia di coordinatori esperti possono farlo a proprie spese: con AnM, in veste di partecipanti che pagano la loro quota di adesione al viaggio, o in modo autonomo, viaggiando senza AnM.

Anche nel caso delle proiezioni nell'Angolo dell'Avventura e in quello dei racconti sulla rivista, gli aspiranti collaboratori che desiderano avere un ruolo da protagonisti sono coinvolti nello stesso processo di legittimazione progressiva che vale per i coordinatori dei viaggi, cioè devono ricevere l'approvazione da parte degli esperti AnM per poter trattare un determinato argomento nella stratificazione degli itinerari possibili.

> "Ci sono alcuni itinerari in cui non si possono ammettere commenti fatti alla leggera. Ad esempio, per Paolo [uno dei fondatori] il Tibet è sacro, bisogna andarci con i piedi di piombo. Non sono ammissibili ingenuità o improvvisazioni. È un argomento talmente complesso che non può essere sostenuto da chi lo avvicina per la prima volta" (Roberto).

AnM deve naturalmente cercare di garantire nel tempo quanto definito nei palinsesti (il catalogo degli itinerari nel caso dei viaggi, il riempimento delle fasce orarie per l'Angolo dell'Avventura, le rubriche nel caso della Rivista). A questo scopo il comitato di gestione deve continuamente aggiornare una lista dei partecipanti disponibili a collaborare alle diverse attività, coloro che sono pronti a dare un contributo attivo, che vengono poi sollecitati a seconda delle loro competenze e disponibilità.

Per questo motivo l'attività degli esperti riconosciuti non si limita al filtro delle domande di coinvolgimento che provengono dai collaboratori, in base all'adeguatezza delle diverse proposte agli standard fissati nella tradizione. AnM deve conciliare quelli che sono ritenuti gli standard di offerta con il bisogno di espressione e di protagonismo emergente dai partecipanti. Di conseguenza, per gestire le proposte che provengono dal basso, gli esperti e il comitato di gestione non si limitano alla mera selezione (intesa come adeguatezza agli standard) delle proposte, ma fanno ricorso all'invenzione di nuovi modi di comporre tali spinte autonome in una proposta ritenuta all'altezza della promozione AnM.

> "Quel coordinatore è più preparato sulla parte culturale e su questa ha fornito e può fornire a voce dettagli precisissimi, ma ha riportato in modo blando le informazioni riguardanti la parte naturalistico-sportiva, sulla quale occorre consultare qualcun altro" (Roberto).

> "Alle proiezioni uno viene per capire non solo l'attrattiva di un itinerario, ma la sua complessità. Le proiezioni, come altre serate, sono dei momenti pubblici dove Avventure espone il suo modo di interpretare l'esperienza di viaggio. Se fai vedere cinquanta diapositive sul gruppo, quello che è caduto nell'acqua, quello che fa la battutina… Voglio dire: chi se ne importa! Del posto non esce fuori nulla […]. Quello può fare una proiezione? Ma per me non è in grado. Per carità, è una persona simpaticissima, di spirito. Però certe cose non le coglie o non riesce a raccontarle. Il problema è che vuole farlo, e allora devi inventarti un sistema… farglielo fare con qualcun altro, suggerirglielo. Ad esempio, lui porta le foto, perché è un bravissimo fotografo, ma del commento se ne occupa un altro e magari lui fa un intervento ogni tanto. Così lo fai apparire come un bel lavoro di squadra" (Roberto).

Per non rischiare di affievolire le energie dei soggetti (ritenuti preziosi) che desiderano contribuire alle attività dell'organizzazione, ma allo stesso tempo per salvaguardare la qualità delle proposte AnM, in questo caso le proiezioni e il dibattito che ne segue, dal 2005, è stato deciso di affiancare al collaboratore che presenta le sue diapositive e il suo racconto uno o due esperti riconosciuti.

La gemmazione delle iniziative e la sua gestione

Sinora, per spiegare il contributo che i collaboratori offrono ad AnM, abbiamo fatto riferimento all'approfondimento spontaneo (il vortice della conoscenza) e a quello che viene più o meno esplicitamente richie-

sto per essere legittimati a trattare gli argomenti e gli itinerari tradizionali più complessi (vedi paragrafo precedente). Occorre però tener presente che, benché nel tempo l'esigenza di riprodurre alcune routine può avere affievolito questa percezione, tradizionalmente i soggetti che si accostano ad AnM sono visti dall'organizzazione come potenzialità da scoprire: persone formatesi autonomamente, che possono avere a disposizione risorse, cognitive e materiali, che potrebbero ampliare e arricchire quelle già presenti nell'associazione. L'idea alla base della formula originaria AnM è che nel viaggio di gruppo auto-organizzato il soggetto non approfondisce solo la scoperta di sé e del luogo esplorato, ma scopre anche le risorse inaspettate dei compagni con cui condivide l'avventura (e con cui può intraprenderne di nuove):

> "quei compagni […] che avrebbe incontrato per la prima volta e con i quali avrebbe vissuto esperienze intense presso e oltre i confini del «personale» […], [scoprendo] il poeta, l'artista, l'attore che si nascondeva dietro le sembianze di un normalissimo compagno di viaggio" (da "AnM, Angolo dell'avventura", n. 4, 2004, p. 28).

Le "carriere" dei collaboratori che portano in AnM i loro contributi non vanno solo in direzione centripeta (verso le aree già entrate nella tradizione), in coerenza con le modalità codificate dagli esperti riconosciuti. In effetti, nell'ampliamento della proposta AnM ha giocato un ruolo importante il fatto che i collaboratori, grazie a loro risorse e approfondimenti personali, hanno fatto da "apripista" su diversi campi (ciò è evidente nel caso della creazione di nuovi itinerari e tipologie di viaggio, come i percorsi in moto, ma anche nella programmazione delle attività dell'Angolo dell'Avventura, con i corsi di cucina, le escursioni, le serate su argomenti trasversali agli itinerari).

È soprattutto nei punti di aggregazione, nel consolidamento degli incontri spontanei attorno alle risorse messe a disposizione dai singoli partecipanti, che questo processo è più evidente. Nei punti di aggregazione i soggetti danno spazio a risorse, conoscenze e competenze che posseggono autonomamente e che intendono mettere a disposizione di altri e dell'organizzazione, e ne negoziano il riconoscimento. In questo modo sono emersi ulteriori esperti tematici: ad esempio, coloro che si occupano dei menù delle cene che accompagnano le proiezioni, oppure quanti presentano i risultati di loro ricerche personali attorno a temi che possono avere una relazione, anche solo indiretta, con un determinato viaggio, ampliando così il palinsesto delle attività proposte negli Angoli dell'Avventura.

Oltre ai canali ufficiali già contenuti nei palinsesti di AnM (gli itinerari in catalogo, le diverse rubriche nel sommario della rivista, l'insieme delle attività nel calendario dei punti di aggregazione), ognuno dei quali costituisce un palcoscenico per i collaboratori desiderosi di offrire un proprio contributo, esistono canali di espressione e condivisione sperimentali, in via di ufficializzazione, e altri ancora non ufficiali.

I partecipanti conosciutisi all'interno dello stesso Angolo dell'Avventura spesso organizzano autonomamente incontri e attività di vario tipo, attorno ai loro personali e più disparati interessi. Oltre alle attività in palinsesto esistono, insomma, palcoscenici non ufficiali, privati o pubblici, in cui i soggetti mettono in gioco conoscenze e risorse personali e che possono determinare l'innescarsi dello stesso circolo virtuoso tra sforzo di realizzazione individuale ed attenzione da parte di altri partecipanti, di cui abbiamo parlato in precedenza. In questo processo di gemmazione delle attività, ancor più che nel caso delle proposte già in palinsesto, l'allineamento tra contributi dei collaboratori, interesse del pubblico e spazio accordato e promosso da AnM, costituisce una posta in gioco. Il comitato di gestione dell'Angolo dell'Avventura "sperimenta", in fasce orarie di nicchia, i contributi innovativi che intende promuovere e che inaugurano o prefigurano nuove attività. Inoltre, esiste una quantità potenzialmente infinità di iniziative promosse dai partecipanti che non giungono ad essere proposte al comitato di gestione, o per timidezza, perché si ritiene che non siano pronte per un pubblico più ampio, o perché i partecipanti non le reputano coerenti con AnM.

Per alcuni versi, i membri del comitato di gestione cercano di operare come dei *talent scout*, che scorgono competenze e conoscenze attorno alle quali si potrebbero proporre nuove iniziative, utili a quella che si ritiene essere la missione di AnM. Questa attività di *scouting* avviene sia all'interno delle frequentazioni dell'Angolo dell'Avventura, che all'esterno. Presso l'Angolo dell'Avventura di Roma, ad esempio, sono in corso di sperimentazione alcune iniziative a cui AnM intende dare una frequenza più regolare: serate-dibattito con associazioni che intervengono nelle emergenze umanitarie in corso nelle destinazioni di viaggio e progetti di collaborazione con cattedre universitarie per l'assegnazione di tesi.

4. La *coltivazione* delle attività di AnM da parte dei leader

AnM si è avvalsa nel tempo dell'energia e dei contributi volontari dei collaboratori per perfezionare le sue conoscenze e attività, ma anche per ampliare la propria offerta su itinerari e tipologie di viaggio, come sulle iniziative inserite nella programmazione dell'Angolo dell'Avventura, o ancora per includere nuove rubriche nella rivista. A questo scopo AnM ha posto le condizioni per canalizzare l'energia e gli sforzi di miglioramento dei collaboratori su dei palcoscenici che, oltre a stimolare lo sviluppo e l'esplicitazione di nuove conoscenze, ne hanno reso possibile la distribuzione ad altri soggetti interessati.

La possibilità di veder riconosciute l'identità e le qualità dell'autore di un contributo all'interno di AnM ha favorito l'innescarsi di un meccanismo che stimola il rilancio dell'impegno da parte dei collaboratori, mettendo in moto una sorta di vortice tra sforzo di miglioramento del proprio apporto, attraverso la mobilitazione di risorse personali, e desiderio di riconoscimento da parte del pubblico interessato.

Il soggetto può mettere in scena le sue qualità facendo mostra dei risultati del proprio impegno sui palcoscenici di AnM. La classificazione di itinerari e temi in diverse tipologie, che al loro interno sono suddivise gerarchicamente per livelli di complessità, consente al pubblico di identificare e approfondire gli argomenti di proprio interesse e di confrontarsi con i percorsi di crescita di chi collabora più "da vicino" con l'organizzazione. Rispetto a questi percorsi e ai temi che ciascun collaboratore intende trattare, tuttavia, il comitato di gestione e gli esperti tematici non possono porsi come custodi di un iter di apprendimento fatto di livelli da superare in base a verifiche standardizzate. Essi non possono essere assimilati ai docenti di un corso di apprendimento a cui i partecipanti hanno deciso di iscriversi. I leader devono gestire la voglia di protagonismo dei soggetti senza poterla incanalare più di tanto in percorsi standard. Non possono "tirare" i partecipanti verso la direzione voluta; come per la crescita delle piante, i leader devono piuttosto "coltivare" la vitalità delle relazioni tra quanti mettono in scena i propri contributi e i pubblici interessati a fruirne. Ciò implica riconoscere potenzialità e comporle nel modo di volta in volta più opportuno. I leader si chiedono continuamente dove stia andando AnM, se le attività e le direzioni di impegno promosse e suggerite a partecipanti e collaboratori siano avvincenti e, allo stesso tempo, in linea con la mission dell'associazione.

Questa gestione di ciò che può entrare nell'identità e nel palinsesto di AnM, delle condizioni con cui può entrarvi, di ciò che merita la promo-

zione attraverso i canali e il logo ufficiale, non poggia su un codice preesistente, ma vive in un'attività continua di dibattito e sperimentazione sulla qualità dell'offerta attuale, che considera e vaglia le diverse proposte provenienti dal basso e le potenziali risorse che possono essere acquisite, all'interno di AnM come al suo esterno. Per questo motivo i leader non si limitano a raccogliere proposte e a verificarne l'adeguatezza agli standard esistenti o desiderati, ma suggeriscono e negoziano modi di comporre i contributi proposti, riconoscono talenti e nuove linee di attività, rispetto alle quali lanciano campagne di promozione e legittimazione al pubblico. Divengono molto utili, da questo punto di vista, i segmenti sperimentali del palinsesto, ossia sperimentazioni di viaggi o di attività nei punti di aggregazione da condurre con pubblici "di nicchia" e con collaboratori la cui proposta va fatta "maturare", che possono essere legittimati e "spiegati" attraverso la rivista, prima di essere promossi al grande pubblico.

Questo atteggiamento dei leader rispetto alla vitalità dei fenomeni di apprendimento in AnM ci permette di accostare la loro attività all'idea di "coltivazione" di cui parla Wenger nei suoi più recenti contributi (2002). Essa, infatti, non può prescindere dall'autonomia e dalla irriducibilità dei soggetti che danno un loro apporto all'organizzazione. Il gruppo dei leader è chiamato a riflettere costantemente su come mantenere l'energia e l'interesse di quanti partecipano a titolo volontario alle iniziative di AnM e, perciò, non può intervenire applicando regole fisse. L'attività di coltivazione deve includere, in primo luogo, la direzione autonoma dei contributi dei diversi soggetti che si propongono e le varie condotte del pubblico, per comporre e canalizzare tali direzioni nei campi già noti, mentre si crea il terreno adeguato alle nuove proposte, su cui rinnovare la gamma di attività offerte alla comunità.

Attraverso quest'opera di coltivazione dei percorsi di apprendimento e di crescita dei collaboratori e dei loro contributi (alla base del mantenimento degli spazi già programmati, come della sperimentazione di nuovi) si definiscono, concretamente e in progress (e non a priori e in modo ideale), l'identità di AnM, le attività promosse per il coinvolgimento dei partecipanti e lo spirito che le percorre.

Bibliografia

Barley, S., *Technicians in the Workplace: Ethnographic Evidence for Bringing Work into Organization Studies*, in "Administrative Science Quarterly", vol. 3, n. 41, 1966
Biolghini, D., *Comunità in rete e Net Learning. Innovazione dei sistemi organizzativi e processi di apprendimento nelle comunità virtuali*, Etas, Milano 2001
Brown, J.S., Duguid, P., *Organizational Learning and Communities of Practices: Towards a unified view of working, learning and innovation*, in "Organization Science", n. 2/1, 1991 [tr. it.: in Pontecorvo, C. e al., 1995]
Brown, J.S., Duguid, P., *The Social Life of Information,* Harvard Business School Press, Boston (Mass) 2000 [tr. it.: *La vita sociale dell'informazione*, Etas, Milano 2001]
Brown, J.S., Duguid, P., *Le comunità di pratica*, in "Sviluppo & Organizzazione", n. 190, Marzo/Aprile 2002
Capano, G., Lippi, A., Roà, S., *Relazione conclusiva dell'analisi esplorativa sulle Comunità di pratica*, in http://www.cantieripa.it/allegati/RELAZIONE_CdP.doc, 2004
De Pietro, L., *Comunità e imprese: l'esperienza di quattro comunità di professionisti delle aziende del Nord Est*, in Biolghini, D., *Comunità in rete e Net Learning. Innovazione dei sistemi organizzativi e processi di apprendimento nelle comunità virtuali*, Etas, Milano 2001
Gherardi, S., Nicolini, D., Odella, F., *Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: The Notion of Situated Curriculum*, in "Management Learning", n. 3, 1998
Gherardi, S., Nicolini, D., *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, in "Scuola Democratica", n. 1, 1998
Gherardi, S., Nicolini, D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004
Gherardi, S., *La pratica quale concetto fondante nello studio dell'apprendimento organizzativo*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2000
Hess, R., *Histoire et typologie de la recherche-action,* in "Pour", n. 90, 1983
Landri, P., *Tra comunità e pratica*, in "Sociologia del lavoro", n. 1, 2007
Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991 [tr. it.: *L'apprendimento situato*, Erickson, Gardolo 2006]

Le Boterf, G., *La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux*, in "Pour", n. 90, 1983
Lipari, D., *Il funzionamento organizzativo della segreteria di una scuola elementare. Un'esperienza di ricerca-azione*, in AA.VV., *Percorsi di Qualità*, ed. Anicia, Roma 1998
Lipari, D. (a cura di), *L'approccio-comunità*, Formez, Roma 2004
Marrow, A., *The Practical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin,* Basic Books, New York 1969
Micelli, S., *Imprese, reti, comunità virtuali*, Etas, Milano 2000
Orr, J., *Sharing Knowledge, Celebrating Identities, War Stories and Communities Memory in a service culture*, in Middleton, D., Edwards, D. (eds.), *Collective Remembering*, Sage, London 1990 [tr. it.: *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., 1995]
Pellerey, M., *Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, in "Orientamenti pedagogici", n. 27, 1980
Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995
Revans, R.W., *L'ABC dell'«imparare facendo»*, Isper, Torino 1983
Susman, G.I., Evered, R.D., *Una valutazione dei meriti scientifici della ricerca-intervento*, in "Studi organizzativi", n. 2, 1985
Tomassini, M., Bonaretti, M., *Le comunità di pratica nei processi di innovazione della pubblica amministrazione*, in Battistelli, F. (a cura di), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione*, Franco Angeli, Milano 2002
Trentin, G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*, Franco Angeli, Milano 2004
Vince, R., Martin, L., *Inside Action Learning: an Exploration of the Psychology and the Politics of the Action Learning*, in "Management Education and Development", part 3, Autumn 1993
Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford 1998 [tr. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006]
Wenger, E., Mc. Dermott, R., Snyder, W.M., *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston 2002 [tr. it.: *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007]

Cristina Grasseni

Apprendimento e comunità in pratica

1. Introduzione: quali comunità per quale pratica?

Per un'antropologa di formazione, proveniente da un percorso di studi che comprende anche l'epistemologia della complessità, e che attualmente si occupa di innovazione (precisamente degli aspetti antropologici dell'innovazione e in particolare della responsabilità dell'innovazione), l'interesse per il tema delle comunità di pratica può essere ovvio, anche perché ultimamente il termine *comunità di pratica* è diventato talmente vasto, forse talmente vago, da sembrare quasi onnicomprensivo.

Il costrutto comunità di pratica è molto utilizzato per analizzare *setting* complessi di formazione e di vita quotidiana nelle organizzazioni, con una focalizzazione particolare sull'economia della conoscenza e sulla possibilità di costruire ambienti organizzativi animati da buone pratiche che favoriscano la diffusione di saperi ed expertise condivise. L'attenzione crescente per l'economia della conoscenza (Alessandrini 2007; Viteritti 2005) favorisce tra l'altro approcci innovativi nella formazione professionale, nel management delle organizzazioni e nella regolazione politica dello sviluppo territoriale.

Le comunità di pratica, secondo una recente definizione che ne sottolinea appunto l'aspetto di rilevanza rispetto alla società della conoscenza, sono "comunità di apprendimento autogestite dove la crescita professionale non si basa più sul percorso formativo formale, strutturato (in presenza o a distanza), ma sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione" (Alessandrini 2007, p. 9).

Casi esemplari di comunità di pratica utilizzati, per esempio, nel campo della regolazione dello sviluppo locale sono le reti aziendali, fisiche o virtuali, facilitate da camere di commercio o associazioni di categoria,

che costituiscono comunità on line in cui si utilizzano spazi come i blog o il portale dell'associazione locale di categoria per una serie di funzioni: scambiarsi informazioni, condividere piani di lavoro, chiedere aiuto rispetto a difficoltà burocratiche o progettuali, condurre un primo coordinamento delle attività nel senso del marketing e della internazionalizzazione, soprattutto nei distretti industriali. Il fine di questo tipo di iniziative è di agevolare le piccole e medie imprese in difficoltà, facilitandone il consolidamento in modo che siano capaci di competere nei mercati globali, investendo in ICT, Ricerca e Sviluppo, design e comunicazione, internazionalizzazione. Per esempio, le strategie di innovazione del prodotto basate sul design comprendono alcune esigenze rispetto alle quali le comunità di pratica sembrano strumenti utili, come quando si cerca di ripensare i modelli di *governance* dei sistemi locali per sostenere la competitività delle imprese oppure quando si desidera consolidare un clima culturale favorevole alla sperimentazione e alla creatività[1].

Tentativi di questo tipo, di reti di impresa o di reti di più figure professionali, vengono condotti anche a fini formativi e di orientamento, come nell'ambito della pedagogia sociale e della pedagogia del lavoro, costruendo simulazioni in cui ciascuno mette in comune competenze proprie, anche di tipo virtuale, per condurre sperimentazioni di progettazione e organizzazione aziendale[2]. Numerosi e qualificati sforzi in questa direzione sono stati condotti anche dal FORMEZ, l'agenzia per la formazione e l'innovazione nella Pubblica Amministrazione (PA) del Dipartimento della Funzione Pubblica, che ha come missione istituzionale la formazione e l'accompagnamento di progetti di innovazione e integrazione delle competenze nella PA, soprattutto in regioni obiettivo di fondi strutturali. La finalità di questo tipo di progetti è soprattutto quella di rafforzare le strutture tecnico-amministrative attraverso selezione, formazione e messa in rete di personale con competenze diversificate, offrendo programmi formativi specifici. Il tentativo è quello di aggregare persone e professionalità su contenuti di apprendimento (da condividere più che da trasferire) utili per portare a un rafforzamento reale delle amministrazioni (per esempio, il fatto di non dover ricorrere a consulenze esterne a pagamento, potendo contare su reti di conoscenza e professionalità all'interno della PA)[3].

Si tratta di sperimentazioni importanti, che inducono anche un certo numero di aspettative di cambiamento e rinnovamento delle relazioni politiche e professionali interne agli enti. Chi si occupa di comunità di pratica, purtroppo, sa che esiste il rischio di procedere alla modellizzazione e alla prescrizione di protocolli di partecipazione – per esempio,

in relazione alla ricerca di modelli standard, di buone pratiche sia nella pubblica amministrazione che nel contesto aziendale –, al di là della conoscenza concreta dei contesti. Un caso esemplare è il tentativo di applicare il modello organizzativo di un'azienda a un altro ambiente di produzione, oppure di sviluppare ex novo culture della relazione dentro e fuori l'azienda. Ancora più complesso risulta il tentativo di applicare agli Enti Locali modelli di organizzazione propri del privato[4].

Rispetto alla varietà e diversità di questi modelli e sperimentazioni, qui di seguito si vuole solo abbozzare una prima casistica, una fenomenologia di comunità di pratica: auto-organizzate oppure calate dall'alto? Efficaci o non funzionanti? Virtuali o basate sull'approccio *face to face*? Di breve durata o fertili e longeve?

2. Comunità di apprendimento e pratica esperta

Ai fini della condivisione di utili definizioni, tenterò qui una prima elencazione di "tessere di mosaico" che permettano di mappare e "leggere" il concetto di comunità di pratica a partire dal suo effettivo e ormai diffuso utilizzo. Propongo solo alcuni punti da sviluppare, in un tentativo per nulla esaustivo di iniziale catalogazione.

Un primo orientamento di studio rispetto alle comunità di pratica è quello epistemologico. Il tema delle comunità di pratica, infatti, può essere utile per cogliere la distanza tra modelli interpretativi e pratiche, per esempio nel campo della governance dello sviluppo, ma anche nel management delle organizzazioni, in quanto è utilizzato per ridefinire, a partire dall'osservazione etnografica della pratica, i confini dell'indagine nell'economia della conoscenza – intesi sia come confini cognitivi (del "self") che come confini dei flussi e delle relazioni tra luoghi, pratiche e organizzazioni ("net").

Sulle comunità di pratica come strumento epistemologico per l'analisi del *self* e del *net*, già *Pratiche e cognizione*, di Cristina Grasseni e Francesco Ronzon (2004), rimandava ad un ampio e ormai assai frequentato panorama di studi sulla cognizione come attività situata[5]. Il mio personale interesse per questa nozione è nato nell'ambito dell'antropologia dello sviluppo, soprattutto in aree montane[6], ma anche nell'ambito dell'etnografia della scienza e nello studio dei fondamenti epistemologici dell'antropologia della contemporaneità[7]. In *Pratiche e cognizione* abbiamo tentato di ragionare su come quello di comunità di pratica possa essere un concetto utile per affrontare etnograficamente i processi di ap-

prendimento situato, traendo esempi soprattutto dal management delle organizzazioni.

La prospettiva della psicologia culturale e dell'apprendimento situato tratta alcuni aspetti di rilievo riguardanti il lavoro cognitivo e le relazioni interpersonali, nella loro reciproca interazione, all'interno delle organizzazioni. Sia in una prospettiva psico-pedagogica, che in una socio-antropologica, superare la tradizionale concezione dell'apprendimento e della formazione come trasferimento di informazioni consente di definire l'apprendistato come un *processo situato*, dove l'apprendere è reso possibile essenzialmente dalla partecipazione responsabile ad un contesto organizzato e strutturato funzionalmente *anche* all'accoglimento dei novizi.

Il superamento della concezione tradizionale di apprendimento, che lo intende come processo specializzato e separato dal contesto lavorativo, si ottiene nella consapevolezza che l'acquisizione di conoscenza è una complessa attività di costruzione e continua ri-definizione tra gli attori sociali e uno specifico ambiente, attività mediata dai tratti personali, dai modelli culturali – sia dei singoli individui sia delle organizzazioni sociali – e dagli artefatti culturali messi a disposizione da un ambiente che è fortemente orientante per le azioni e le relazioni che vi si dipanano.

Come Etienne Wenger evidenzia bene in *Comunità di pratica* (1998), l'apprendimento è un complesso processo di co-costruzione degli oggetti stessi dell'apprendere e dei suoi contesti, un processo quindi di natura sociale che si sviluppa nelle relazioni e nelle esperienze quotidiane. Il concetto di comunità di pratica, quindi, mette in evidenza l'agire umano nell'ambito di un contesto organizzato e sedimentato sotto il profilo ambientale, storico, sociale e culturale.

Provenendo dalle scuole della psicologia culturale e degli studi organizzativi, Lave e Wenger sottolineano l'unitarietà degli aspetti cognitivi e operativi da una parte, e di quelli socializzanti e relazionali di apprendisti e esperti, dall'altra. Questa modalità di analisi produrrà diversi tipi di etnografie della pratica esperta – da quella dei piloti, navigatori (Hutchins 1993, 1995), a quella dei programmatori di computer e riparatori di fotocopie (Suchman 1987, 1993; Orr 1990), a quella dei fabbri ferrai (Keller, Keller 1993) o quella degli psicoterapisti (Dreier 1993), degli operatori delle torri di controllo o degli archeologi o dei chimici di laboratorio (Goodwin 2003). Tutte, pur utilizzando approcci metodologici distinti, sottolineano la dimensione sociale dell'apprendimento e della performance esperta. Tutte sostengono modellizzazioni della pratica che ne mettono in evidenza gli aspetti cognitivi "incorporati". In

senso opertativo, l'organizzazione fisica degli ambinenti di lavoro, degli strumenti e della loro disposizione nello spazio, i canali di comunicazione reciproca, etc., influenzano direttamente la qualità e la modalità della cognizione e della comunicazione. In senso relazionale, la stessa disposizione di corpi nello spazio o la modalità di condivisione, anche visiva, degli strumenti facilitano oppure ostacolano determinate forme di collaborazione[8].

In *Thinking and acting with iron*, Charles Keller and Janet Keller (1993) si chiedono appunto di che cosa il fabbro abbisogni – in termini cognitivi – per produrre un artefatto specifico, rifacendosi a Goodenough (1957, p. 167) e alla sua definizione dell'inchiesta antropologica: l'antropologo ricerca "qualunque cosa che si deve sapere o credere per poter operare in modo accettabile per gli altri membri di una società". La loro tesi è che le percezioni continuamente reiterate e socialmente condivise nell'azione esperta influiscano in modo determinante sull'organizzazione e il contenuto delle idee relative a quell'azione. In altre parole, un sistema di attività è un fenomeno sociale che comprende specifiche modalità di distribuzione del sapere e del lavoro in una comunità, nonché una serie di incentivi sociali ad agire in un certo modo. Da questo punto di vista, le azioni sono "obiettivi strategici" (*strategic tasks*), cioè collocati in un sistema più vasto che non la mera operatività, e le operazioni costituiscono gli aspetti routinari della produzione. Tutto ciò non può che sfociare in una visione olistica della conoscenza esperta: nei sistemi di attività confluiscono aspetti sociali, individuali e materiali che sono altamente interdipendenti.

Nello specifico, secondo Keller e Keller, che hanno condotto un'approfondita osservazione partecipante, accompagnata da opportune schematizzazioni visive, dell'andamento dell'operatività pratica di mastri fabbriferrai, l'azione non è che l'emergenza complessiva di un continuo processo di reciproci aggiustamenti tra due generi di fattori: (1) la propria immagine del prodotto e di un relativo piano di produzione; e (2) le effettive proprietà del materiale, congiunte alle condizioni sociali e materiali di organizzazione della produzione. La conoscenza necessaria a eseguire un compito specifico non potrebbe essere mai sufficientemente dettagliata e precisa, da poter anticipare esattamente le condizioni o i risultati delle azioni. Questo non significa che la parte cognitiva o interiore del compito sia irrilevante: gli obiettivi della produzione sono chiari[9]; ma a ogni passo costellazioni di micro-assetti organizzativi, concettuali e materiali, consentono o ostacolano lo sviluppo dell'azione produttiva in un certo modo piuttosto che in un altro. È proprio con questi piccoli passi

che si verifica la riorganizzazione continua della conoscenza e dell'azione. Basta osservare con attenzione lo svolgersi di una qualunque "azione esperta" che non sia completamente standardizzata o automatizzata, per rendersene conto: dal seguire una ricetta per produrre un piatto più o meno complesso, a operazioni ben più esperte come quella di produrre un mestolo di metallo forgiandolo artigianalmente.

Per Keller e Keller, per esempio, il concetto iniziale che si può avere di un manico di mestolo viene via via arricchito da conoscenze precedentemente organizzate e si cristallizza in un'immagine-obiettivo e in procedure per la sua realizzazione. Si tratta non tanto di un protocollo lineare ma di un "piano-ombrello" (*umbrella plan*) che serve come base per cominciare il processo di produzione, ma può essere riorganizzato, alterato o forgiato altrimenti. "È come se pensasse di dover attraversare un confine per scoprire i limite appropriati al modello[10]", affermano Keller e Keller, definendo la performance del fabbro come una improvvisazione abile (*skilled improvisation*).

Mentre Keller e Keller si soffermano più su attività tradizionali eseguite da un solo individuo, lasciando necessariamente l'aspetto dell'interazione sociale in secondo piano rispetto a quello dell'interazione cognitiva e materiale con i contesti dell'agire esperto, la strutturazione sociale dei contesti della pratica è fondamentale per la distribuzione del sapere. Per esempio, in un recente studio etnografico condotto in una fabbrica di utensili di Sheffield, si dimostra come una differenziata distribuzione degli spazi, la qualità fenomenologica variegata del lavoro e la natura specifica delle *routine* produttive che si organizzano attorno a diversi macchinari diano luogo a tipi di apprendistato, *routine* ed etiche del lavoro contrastanti, che si manifestano nelle modalità di relazione con i propri strumenti e con il prodotto del proprio lavoro (Mollona 2002).

Mao Mollona sottolinea l'esistenza, nella stessa fabbrica, di due "microclimi" antitetici, spesso motivo di attrito e lamentele tra i lavoratori, divisi fra i reparti luminosi e freddi della fresatura e le fucine calde e buie del reparto forgiatura (*ibidem*, p. 95). Ciascuna delle fasi di lavorazione – forgiatura, molatura e fresatura – corrisponde, secondo Mollona, a figure professionali profondamente diverse, sedimentate nel corso della trasformazione storica dei processi produttivi: il fabbro di memoria medievale, l'artigiano *bricoleur* della bottega pre-capitalista e il fresatore del capitalismo industriale. Alla forgia si lavora individualmente e silenziosamente, nel caldo frastuono delle fucine, e l'apprendista impara "costellazioni non verbali di compiti", quasi solo guardando. Quando occorre esplicitare qualcosa, lo si fa con un linguaggio metaforico che si ri-

ferisce al colore e alla forma del materiale lavorato. Il lavoro di fresatura è invece, da un lato, ripetitivo e standardizzato, lasciando spazio alla musica della radio, alle battute scherzose e ad altre strategie di "distrazione"; dall'altro, essendo più frammentato e distribuito tra diversi operatori, esso richiede maggior coordinazione e comunicazione, cosa che avviene attraverso scambi verbali, istruzioni scritte su fogli d'ordine, rendicontazioni, protocolli, etc.

Le diverse pratiche esperte si accompagnano a capacità relazionali diversificate con gli altri operai. Da un lato, infatti, si sviluppa un rapporto individuale con la macchina che tende ad assecondarne il ritmo di produzione (e a imporlo quindi al resto dei reparti, di "finitura"); dall'altro, si organizzano strategie collaborative di misurazione del ritmo di lavoro di ciascuna tipologia di pezzo, e di negoziazione della velocità e del tipo di pezzo lavorato, per poter calcolare gli incentivi sulla produzione che ne deriveranno per tutti.

Analisi etnografiche precise come questa, sulla *cultura materiale* intesa come ricostruzione di micro-dinamiche in cui gli artefatti, ma anche le relazioni gerarchiche, competitive e ludiche entrano a pieno titolo nei processi di costruzione del senso, dimostrano che l'abilità *locale* è permeabile a standardizzazione, meccanizzazione e tecnologizzazione, e mostrano altresì come essa possa coesistere e venire a patti con la mercificazione, la competitività e la regimentazione dei saperi. È per l'apprezzamento fine dei processi di "socializzazione del sapere esperto" che passa la possibilità di un'analisi antropologica *anche* dell'ideologia, della mercificazione, degli aspetti politici, conflittuali e contestabili, delle pratiche esperte. Queste sono e rimangono, anche in ambito industriale e post-industriale, delle pratiche identitarie, che educano *a un certo tipo* di bellezza e di rispetto per chi produce esemplari di tale bellezza, radicando nella quotidianità perfino gli aspetti più problematici, etici, bioetici, ambientali, sociali e politici della contemporaneità.

Questo panorama sulla cognizione come attività situata dà un quadro di riferimento di antropologia della conoscenza sulle dinamiche e i contesti, materiali e relazionali, dell'apprendimento e dell'apprendistato. La tesi principale che li sottende è che criteri comuni di azione, percezione e valutazione (sia in senso estetico, funzionale, che morale) sono socializzati in contesti di compartecipazione. Le comunità di pratica, quindi, diventano una "lente" utile per studiare i processi di "apprendimento situato". Ricordiamo, infatti, che l'espressione comunità di pratica è stata coniata da un'antropologa dell'educazione e da un esperto di organizzazione aziendale, proprio nel testo *Situated learning. Legitimate*

Peripheral Participation, poi tradotto in italiano come *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Il concetto di "partecipazione periferica legittimata" e quello di apprendistato, quindi, non sono affatto indifferenti per la definizione stessa del concetto di comunità di pratica. In altre parole, le CdP sono state introdotte da un punto di vista epistemologico in un contesto di ricerca di antropologia della conoscenza per rispondere a una domanda precisa, relativa alle modalità con cui sia il processo di apprendimento che l'oggetto di apprendimento si trovano *embedded* in cornici partecipative: in tali cornici, la portabilità delle competenze (*skills*) acquisite deve dipendere dalla commensurabilità delle forme di partecipazione[11]. Il che lascia aperta la questione su come si acquisisca la capacità stessa di attivare modalità di partecipazione periferica legittimata, ovvero la capacità di apprendere[12].

L'interesse cognitivo di queste affermazioni sta nella domanda sui fondamenti antropologici dell'apprendimento, che viene esplicitamente posta nella prefazione di quel testo seminale, *Situated Learning*: la capacità sociale di lasciarsi coinvolgere in una performance di pratica esperta in modi coerenti e congrui con essa non dipende forse da un codice condiviso che ci metta in grado di poterlo fare correttamente (Lave, Wenger 1991, p. 21)? Lo si spiega come risultato di schemi innati? Come una "comprensione pre-riflessiva di situazioni complesse", oppure come un'"abilità nell'improvvisare" (*ibidem*, p. 20)? O ancora facendo ricorso a un modello neuronale evolutivo complesso, come quello proposto da Edelman (la selezione di connessioni neurali attraverso il rinforzo) o da Varela (l'emergenza di proprietà complesse come risultato di accoppiamento strutturale)? O anche, macroscopicamente e fenomenologicamente, come il risultato di un "accordo in pratica" (alla Wittgenstein)?

L'approccio comunità di pratica, più vicino a quest'ultimo orientamento epistemologico, macroscopico e fenomenologico, risponde al quesito sottolineando come il lavoro cognitivo, che sta alla base delle culture, sia caratterizzato da tre aspetti principali:

- è *situato*, nel senso che la mente esercita le proprie funzioni in ambienti specifici e in situazioni particolari;
- è *distribuito*, in quanto è importante non solo la localizzazione spaziale, ma anche le varie interazioni ecologiche (sociali e materiali);
- è *pratico/operativo*, ovvero il focus dell'indagine deve essere centrato sulle esperienze corporee in relazione all'ambiente e ai sistemi simbolici propri della cultura di appartenenza.

Da un punto di vista antropologico, il concetto di comunità di pratica contribuisce a ripensare alle modalità concrete di costruzione di identità individuali e collettive, chiedendosi in che modo esse incidano sui processi di apprendimento.

Il concetto, anche se evocativo di per sé, consente in realtà un ventaglio di approcci analitici proprio allo studio dei processi di costruzione di identità individuali e collettive, oltre che ai processi di apprendimento. Il sotto-concetto chiave di partecipazione periferica legittimata, che l'antropologa Jean Lave ha messo a punto con Etienne Wenger, serve quindi ad analizzare i processi di apprendimento in termini di socializzazione progressiva. Si apprende, cioè, per progressiva ammissione in ruoli determinati all'interno di comunità di pratica, assumendo successivamente posizioni da periferiche a sempre più organicamente integrate. L'apprendimento si configura così come un apprendistato che prevede un apprendimento continuo e il coinvolgimento di tutta la persona, con le sue qualità relazionali, la sua storia precedente, le proprie abilità pratiche, e il posizionamento all'interno di reti di relazioni e di gerarchie di potere interne ed esterne. Nel paragrafo successivo farò qualche esempio concreto che dimostra la coesistenza e l'interdipendenza di questi diversi ma fondamentali aspetti.

3. Comunità di pratica, formazione e innovazione

Nella sua introduzione al testo *Understanding practice* (Chaiklin, Lave 1993), Jean Lave esplicita le premesse teoriche del suo paradigma: la *activity theory*, la psicologia culturale ed ecologica, l'antropologia cognitiva e l'etnometodologia – tutti approcci allo studio della pratica situata che tengono conto del fatto che le persone che agiscono non sono separate dal mondo sociale della propria attività. Si pone, insomma, il problema del ruolo del contesto nella concettualizzazione delle relazioni orientate all'attività, centrali per l'apprendimento.

I capisaldi dell'etnografia di Jean Lave su apprendimento e apprendistato sono i seguenti:

- le persone hanno l'abilità di aiutarsi l'un l'altra nel partecipare in modo flessibile a sistemi di attività che sono in continuo cambiamento;
- non esiste l'apprendimento in sé, bensì modalità di partecipazione all'attività quotidiana in contesti culturalmente a ciò designati;
- l'apprendimento è la capacità di modificare la propria comprensione della pratica – capacità che si coltiva nell'interazione con altri. L'idea

dell'apprendimento come un'acquisizione puramente mentale viene quindi confutata. L'apprendimento ha, infatti, più affinità con la *skilled improvisation* del fabbro di cui sopra.

Per apprezzare le molte considerazioni – estetiche, stilistiche, funzionali, finanziare e materiali – che entrano in gioco nella pratica esperta e quotidiana, occorre anche tenere in considerazione che non si tratta mai di operazioni esclusivamente mentali o individuali. La molteplicità degli attori coinvolti ha un importante riflesso anche sul carattere eterogeneo e multifocale dell'attività situata – eterogeneità e multifocalità mai esente da conflitti.

In una recente ricerca da me supervista e condotta da uno studente nell'ambito delle esperienze di tirocinio interculturale in azienda (Carlotto 2006-2007), è emerso con chiarezza come un elemento fondamentale dell'apprendimento situato sia proprio la partecipazione periferica legittimata, ovvero il momento della socializzazione degli apprendisti in una comunità di pratica – un momento spesso delicato e critico, liminale e di passaggio. Altrettanto fondamentale, quindi, è il ruolo di mediazione del personale esperto, che dovrebbe inizialmente creare una situazione controllata, atta a ridurre gli errori e gli ambiti di autonomia, per poi ampliare questi ultimi attraverso minori interventi di supporto. Per mettere in atto questa progressione, tuttavia, sono cruciali le modalità e le possibilità di modificare la cornice partecipativa entro la quale l'apprendista è coinvolto, in ruoli più o meno lontani dal "centro esperto", ed entro cui sviluppa apprendimento attraverso le routine corporee, l'utilizzo di artefatti e la progressiva assunzione di responsabilità.

L'azienda analizzata nel caso specifico è una media industria italiana, tecnologicamente avanzata, che produce molle di precisione, occupa 55 dipendenti e fa parte di un gruppo multinazionale avente 60 siti produttivi dislocati in tutto il mondo. L'analisi dei processi di tirocinio, effettuata da un membro della stessa organizzazione secondo la metodologia dell'osservazione partecipante, ha messo in evidenza come

> "la creatività sia una delle maggiori risorse a disposizione di un'organizzazione in quanto essa favorisce non solo l'apprendimento di una pratica da parte di un novizio, ma anche la trasformazione e il cambiamento dell'organizzazione stessa; creatività che, però, deve essere legittima per ogni singolo membro di una comunità anche, e forse soprattutto, per un novizio. Emblematico, in tal senso, il caso di un collega che lavora in azienda da pochi mesi; questa persona è stata destinata al reparto «molatura», dove si esegue la spianatura dei terminali della molla affinché risultino essere piani e paralleli. Per fare questa lavorazione vengono utilizzate delle macchi-

> ne «molatrici» che hanno due dischi abrasivi posti verticalmente uno sopra all'altro; in mezzo ai due dischi abrasivi, vengono inseriti altri due dischi in acciaio (chiamati «dischi caricatori», con tanti fori aventi il diametro interno leggermente più grande del diametro esterno della molla da lavorare, e posti a una distanza uno dall'altro leggermente inferiore alla lunghezza della molla. Le molle vengono quindi inserite manualmente nei dischi caricatori che le mantengono diritte durante la lavorazione. In questo caso il collega doveva lavorare delle molle molto lunghe, di cui andava però spianato un solo terminale, e, secondo la prevista procedura, avrebbe dovuto montare i dischi caricatori molto distanti uno dall'altro per guidare completamente la molla (metodologia, tra l'altro, già utilizzata nelle precedenti produzioni). Il collega invece, essendo scomodo e impiegando molto tempo nell'inserire le molle in dischi così distanti uno dall'altro e dovendo spianare solo uno dei due terminali della molla, ha montato i due dischi caricatori molto vicini uno all'altro in modo tale che la loro distanza fosse la minima necessaria per mantenere in piedi la molla durante la lavorazione. Il risultato di tale espediente è stato che il collega ha potuto eseguire la lavorazione correttamente ma in modo molto più comodo rispetto alla precedente volta e che la produzione oraria si è raddoppiata; ovviamente, da quel momento in poi è stata adottata questa nuova soluzione e cambiata la procedura di lavoro relativa a questo particolare" (*ibidem*, p. 36).

Purtroppo, a esempi di questo tipo in cui un'organizzazione, e nello specifico il responsabile di produzione, è stata sensibile rispetto a una espressione di inventiva e di individualità (tanto più interessante quanto proposta da un giovane operaio del Burkina Faso recentemente assunto), trattandola come una risorsa da valorizzare, corrispondono altri che, di fronte a fallimenti di sistema, individuano nell'apporto creativo individuale la fonte dell'errore:

> "A tal proposito, significativo è l'ulteriore caso di una collega che lavora all'interno dell'organizzazione. La collega, addetta da poco più di un anno alla programmazione della produzione, dopo i primi mesi in cui il lavoro si è svolto senza particolari problemi, recentemente ha emesso diversi ordini di produzione con grande ritardo creando, così, notevoli disagi sia per la produzione sia per i clienti. Il problema è stato affrontato dall'azienda designando un supervisore che verificasse l'operato della collega, vietandole di utilizzare mezzi diversi da quelli previsti dal sistema gestionale aziendale – mezzi che la collega aveva personalmente ideato, non in alternativa ma in combinazione a quelli «ufficiali» per «aiutarsi» nel proprio lavoro – e prescrivendo lo scrupoloso rispetto delle procedure aziendali senza la reale possibilità di rinegoziarle. Nello specifico, la consultazione del sistema gestionale aziendale, per quanto riguarda le giacenze a magazzino di prodotto finito, risulta essere un'operazione piuttosto complessa. Il programma, per ogni singolo lotto di

> produzione presenta una situazione dinamica del particolare; la quantità totale del lotto è suddivisa in tante frazioni, ognuna delle quali è relativa alla parte di prodotto già finita, a quella già spedita, a quella in lavorazione, a quella ancora da lavorare. Il tutto è rappresentato sul monitor in un'unica schermata composta da tante righe in successione e contraddistinte da numeri che identificano la causale del movimento; è chiaro che un sistema così complesso e dettagliato può risultare di difficile consultazione, soprattutto per chi non ha una grande esperienza in quella data pratica. Pertanto, la collega aveva deciso di gestire le commesse di produzione relative ai singoli articoli, utilizzando anche un foglio Excel dove potesse avere una situazione riepilogativa generale che riportasse, per ogni codice, numero di disegno, quantità del lotto, quantità da consegnarsi nelle settimane successive e quantità residua disponibile a magazzino. Naturalmente, questo data-base, non essendo direttamente collegato al sistema gestionale, doveva essere aggiornato manualmente e con regolarità, peculiarità che sicuramente aumenta la possibilità di errore dovuta a imprecisioni e/o dimenticanze. Il fatto è che nel caso specifico della collega, il grande ritardo con cui sono stati emessi degli ordini di produzione, non è stato causato da errate valutazioni conseguenti all'utilizzo del data-base – la collega aveva preparato a tempo debito una lista degli ordini da produrre – ma dal fatto che la collega si sia dimenticata di presentare, in tempi utili, l'elenco degli ordini da produrre al commerciale per la sua approvazione ed emissione" (*ibidem*, p. 37).

In questo caso, l'occasione di affrontare il problema sotto il profilo dell'organizzazione complessiva e delle modalità e tempistiche di comunicazione tra un reparto e l'altro è stata persa a favore di una soluzione punitiva del singolo che ha commesso la dimenticanza. Vi sono anche altre modalità di malfunzionamento di organizzazioni che non riconoscono ai singoli la capacità di contribuire con il proprio apporto specifico a una comunità esperta. In taluni processi formativi di tirocinio professionale, come nel caso dei macellai studiato da Jean Lave ne *L'apprendimento situato*, per non pagare il prezzo di temporanei abbassamenti della produttività, l'organizzazione nega agli apprendisti una progressione della loro partecipazione da periferica a esperta, relegandoli a compiti eternamente marginali, e pregiudicando il successo del processo di apprendimento oltre che l'avanzamento professionale. Gli effetti di queste castrazioni dell'apporto creativo, che pur comporterebbe dei rischi apportando una maggiore variabilità nell'organizzazione, sono devastanti per l'organizzazione stessa e per gli individui. Attraverso la partecipazione a un'organizzazione, infatti, la persona costruisce anche la propria identità negoziando i significati delle proprie esperienze. La non-partecipazione alle cornici di azione può essere facilitante solo

nel caso in cui sia "periferica", ovvero quando, grazie ad essa, un novizio ha la possibilità di diventare gradatamente un esperto, mentre risulta essere problematica qualora diventi "marginalità", ovvero quando a una persona, non riconosciuta quale membro effettivo della comunità, venga richiesta la stretta osservanza a dei protocolli etero diretti, negandole contestualmente capacità di immaginazione, apporto creativo, negoziazione e trasformazione delle cornici di azione.

Rispetto alla relazione tra comunità di pratica e facilitazione o incubazione della creatività (per esempio, in alcune sperimentazioni di "incubatori di impresa") vale la pena sottolineare come, a proposito delle relazioni tra innovazione e creatività, la ricerca condotta dalla Fondazione Giannino Bassetti ha sottolineato gli aspetti *poiesis intensive* piuttosto che *capital intensive* dell'innovazione[13]. Questo concetto ci aiuta a delineare uno dei possibili contesti concreti in cui pensare all'opera il concetto di CdP. L'innovazione, per come essa è stata definita da Piero Bassetti è "realizzazione dell'improbabile".

> "[L'innovazione è cioè] quell'accadimento nel quale un fatto improbabile viene reso reale dall'incontro di un nuovo sapere con un potere capace di realizzarlo. L'innovazione è allo stesso tempo rischio e opportunità, qualcosa che cambia il mondo che ci circonda, ma in direzioni intrinsecamente imprevedibili. E l'imprevedibile può realizzarsi sia sul piano politico-sociale (nuove istituzioni, nuovi modalità di relazioni, di produzione, di guerra, nuovi poteri), sia su quello tecnico-economico (nuovi materiali, nuove energie, nuovi strumenti, nuove categorie di beni), sia su quello estetico culturale (nuovi stili, mode, gusti, atteggiamenti)" (Bassetti 2006, p. 20).

Un aspetto importante dell'innovazione così intesa è il fatto che essa è distinta dalla scoperta e dall'invenzione:

> "L'innovazione non è solo legata ai risultati della ricerca scientifica, ma anche alla creatività estetica e pratica e alla capacità di combinare, in modo nuovo e accettato dal mercato, elementi in larga parte già esistenti, ma incrementati nei contenuti di funzionalità ed estetica. In altre parole, l'innovazione non è solo scienza ma anche creatività, non solo nanotecnologia, OGM o *microchips* ma anche minigonne, piumoni, capi colorati. La creatività è un nuovo modo di comporre i gusti, le leggi del piacere e del gradimento" (*ibidem*)[14].

Questo tipo di innovazione si sviluppa al di fuori di procedure ad alta intensità di scienza e capitale (*science and capital intensive*) e fa riferimento a caratteristiche individuali quali l'intuito, il gusto, la forza personale di trascinamento e di persuasione (*poiesis intensive*). Là dove l'innovazio-

ne agisce non solo a livello materiale ed economico ma anche, anzi più, sulla percezione della realtà, si può parlare di innovazione *poiesis intensive*, o *poiesis driven*:

> "Dunque, un apporto innovativo non è solo quello, per esempio, dei fisici quantistici, dei nanotecnologi o degli inventori di espedienti tecnologici, ma è anche il sapere di un designer che introduce elementi di estetica in prodotti che altrimenti ne sarebbero stati privi; cioè di tutto quel mondo della creazione poietica nel quale, appunto, l'aggiunta di un nuovo contenuto poietico si rivela fonte di innovazione. Una innovazione della quale, del resto, vive gran parte del *Made in Italy*" (*ibidem*).

C'è sicuramente un rapporto importante, anche se non predeterminato, tra creatività e disponibilità di tecnologia. Inoltre esistono diversi tipi di innovazione, da quella orientata alla competizione sul mercato, a quella che punta a un incremento di tecnologia, oppure a quella che mira a creare una nicchia di mercato nuova per collocarvi una tecnologia giovane, o a rispondere con mezzi tecnologici già disponibili a bisogni nuovi o inespressi (per esempio, la sensibilità estetica a ciò che ci circonda come fattore esistenziale importante per il benessere). In nessun caso essa è istituzionalizzabile, protocollabile, iniettabile in dosi prefissate.

4. Conclusione: (ri)-definire le Comunità di Pratica

Quello di comunità di pratica è un termine frequentemente citato, al limite della congruenza. Sarebbe già un utile punto di attestazione formulare qui alcune domande e alcuni criteri utili a restringere il campo di applicabilità del termine, per approdare forse alla presa di coscienza che comunità di pratica ormai sta per una mappa concettuale possibile, anche potenzialmente molto vasta, che contiene diversi tipi di criteri per la categorizzazione e l'interrogazione delle organizzazioni, utili a sviluppare delle ricerche empiriche.

Un atteggiamento epistemologico che sta diventando prevalente soprattutto nei *management studies* è quello di considerare sempre più le comunità di pratica non come delle categorie atte all'osservazione, alla catalogazione, alla classificazione o descrizione densa dei fenomeni, in una parola quindi all'euristica delle organizzazioni e delle relazioni di apprendimento, ma sempre più come uno strumento di intervento, pianificazione, programmazione e/o monitoraggio di determinate situazioni, anche problematiche, delle stesse: per esempio, come strumento di

sviluppo in determinati contesti locali, o di focalizzazione e canalizzazione delle energie creative o della competitività di determinate aziende, o di superamento di problematiche legate alla dinamica di apprendimento in contesti sia formali che informali.

La domanda che sottende a molte delle discipline che utilizzano lo strumento delle comunità di pratica, quindi, è: come possiamo usarle per innovare pratiche istituzionali nei modelli di lettura del territorio, negli enti pubblici e nelle aziende? La domanda prevalente insomma non è "cosa sono" ma piuttosto "a cosa servono" e "posso usarle per innovare le culture della politica della gestione del territorio e delle aziende"? Una risposta utile, secondo chi scrive, sta nella raccolta dei casi, più che nella modellizzazione formale. Nell'interesse organizzativo e di management della conoscenza, è utile cioè desumere dall'etnografia quali siano gli aspetti pro e contro la "progettazione" di comunità di pratica. Lo stesso Wenger, scegliendo il termine di "coltivare" le comunità di pratica, riconosce e ribadisce come queste siano eminentemente sistemi autopoietici e auto-organizzantisi, utili soprattutto a far emergere esperienze pregresse e buone pratiche da riconoscere e valorizzare, per non rischiare di impiantare ex novo procedure e routine che non sarebbero adatte ai contesti in cui si innestano. Per continuare a utilizzare la metafora vegetale, le attività di messa in rete e le comunità di apprendimento risultano funzionare soprattutto laddove "impollinano" problematiche concrete e contesti almeno già semi-organizzati, rispondendo a esigenze specifiche e sfruttando canali di comunicazione, competenze pregresse, capacità relazionali già proprie dei contesti. In altri termini, la coltivazione delle comunità di pratica non può prescindere dal contesto di riferimento dei destinatari.

Anche a una prima disanima risulta che esistono condizioni necessarie per il funzionamento delle comunità, che se vengono a mancare facilmente neutralizzano i buoni effetti: per esempio la presenza di un leader carismatico, di progettualità e motivazione dei singoli individui coinvolti, la capacità di correlarsi anche a organismi più ampi e lontani (come per es. l'Unione Europea, in contesti di sviluppo locale). La rete, soprattutto se costituita da nodi fisicamente distanti, si sfilaccia velocemente se non viene nutrita e stimolata.

Per esempio, in una organizzazione, pubblica o privata, il trasferimento geografico o di ruolo di alcuni membri chiave e il conseguente riordino delle mansioni, responsabilità e competenze specifiche, stressano la rete. Rispetto alla possibilità di coltivare lo strumento "comunità", quindi, fa spesso ostacolo un paradigma di riferimento rigidamente bu-

rocratico e modelli di apprendimento organizzativo rigidamente legati a tirocinio e apprendistato come "infusione di informazioni e di protocolli", che prevalgono in azienda o nelle organizzazioni. Di contro, i nuovi modelli di governance e management spesso contano su capacità di "animazione", facilitazione e coordinamento difficili da trovare e ancor di più da sostenere nel lungo periodo. In altre parole, sono la qualità, quantità e durata della partecipazione a costituire indicatori spesso critici nelle comunità di pratica e di apprendimento. In più, l'offerta di strumenti pur opportuni come forum virtuali o comunità on line, se non adeguatamente ancorata a domanda e risorse locali, rischia di rimanere sottoutilizzata.

La potenzialità dell'investigare attraverso metodologie di tipo etnografico contesti di "pratica esperta" sta nella capacità di mappare esperienze più o meno efficaci e positive di comunità di pratica e capire, in un tentativo di descrizione densa, come i modelli si adattano ai contesti. In questo senso il sapere delle comunità di pratica deve essere "ecologico" cioè basato sulla conoscenza dei contesti e in particolare delle culture locali dell'organizzazione dell'azione nell'ambiente (comprese le qualità anche egemoniche e ideologiche dei modi in cui si organizza la procedura e la quotidianità nei contesti della produzione, della comunicazione e dell'organizzazione). Si tratta, in altre parole, di affinare la sensibilità al modo in cui si organizza l'azione nell'ambiente, cioè quali qualità relazionali, ma anche ideologiche ed egemoniche, emergono e si sviluppano proprio grazie a determinate gestioni locali delle pratiche – che siano pratiche professionali o ludiche, informali o formalizzate, conoscitive o quotidiane.

Note:

[1] Vedi in proposito il progetto Ekmdicamo (*Electronic Knowledge Management in Sportswear Industrial District of Montebelluna*), finalizzato allo sviluppo e consolidamento di una "comunità di designer" nel distretto dell'abbigliamento sportivo di Montebelluna in provincia di Treviso. In particolare, Ekmdicamo ha per obiettivo l'offerta di nuovi strumenti per facilitare l'aggregazione e la creatività, per incrementare la visibilità di queste figure professionali a livello nazionale e internazionale. Nell'ambito del progetto, è stato costruito un portale che faciliti l'incontro virtuale tra designer per scambiarsi esperienze e conoscenza, anche pubblicando propri profili e portfolio e favorendo i contatti con le imprese locali. Il progetto, cofinanziato dalla Regione Veneto e dalla Camera di Commercio di Treviso, è orientato a esaltare "il design come risorsa strategica inserita in un

insieme di processi che vanno dall'innovazione di prodotto alla comunicazione, dalla definizione del *brand* alla progettazione del punto vendita" ed è finalizzato quindi alle imprese distrettuali. Vedi http://www.design.tv.it/. Il progetto è stato discusso nel settembre 2008 con Pierfrancesco Fighera, Valerio Marcone, Paolo Vallese, Giorgio Bozzoda, Alessando Monini, Luciano Vescovi e gli studenti del master in Regolazione Politica dello Sviluppo Locale, come gruppo di lavoro "Formazione e innovazione", nell'ambito della Summer School dell'Università di Padova "Leggere il territorio per governare lo sviluppo", diretta da Patrizia Messina. Ringrazio i partecipanti per gli esempi e le opinioni discusse.

[2] Vedi in proposito le attività di formazione legate alla cattedra di pedagogia sociale e pedagogia del lavoro dell'Università di Roma Tre e del relativo master Gescom (www.master-gescom.it).

[3] Vedi per esempio la documentazione consultabile on line sui progetti "Traguardi" (http://db.formez.it/progettiformez.nsf/cc069a57972d4c85c125697a004e86bb/4b2dfdb6343e6522c1256d9e004fc5ea?OpenDocument) e "Qualità ed efficacia della Formazione Pubblica" (http://db.formez.it/progettiformez.nsf/tutti/24eed61d35a769f8c1256e600042d651?OpenDocument).

[4] Vedi in proposito gli esiti pubblicati on line del *Laboratorio sull'innovazione responsabile nella pubblica amministrazione*, un progetto formativo della Fondazione Giannino Bassetti in collaborazione con il corso di laurea magistrale in Amministrazioni e Politiche Pubbliche dell'Università degli Studi di Milano, nato dalla convinzione che l'innovazione nella e della pubblica amministrazione – intesa come cambiamento nelle strutture, nei processi, nelle relazioni, nell'allocazione e uso di vecchie e nuove risorse – costituisca un elemento imprescindibile per avere politiche pubbliche più efficaci e mercati più efficienti. Allo stesso tempo, a questa convinzione si accompagna la consapevolezza che i percorsi verso l'innovazione possano generare risultati anche molto distanti dalle intenzioni iniziali, con l'effetto di richiedere ulteriori cambiamenti, revisioni, interventi. È qui che si inserisce la dimensione della responsabilità: una innovazione tangibile è anche responsabile se si dota dei meccanismi di consultazione, *feedback* e correzione che prevedono il suo monitoraggio e aggiustamento. In concreto, LabInRes ha offerto a un gruppo selezionato di studenti della laurea magistrale in Amministrazione e Politiche Pubbliche la possibilità di incontrare i protagonisti dell'innovazione pubblica in Italia, fuori dalla classica relazione discente/docente, per confrontarsi con la diretta testimonianza delle strategie e delle difficoltà implicite in questi processi di cambiamento, da parte dei nuovi manager pubblici. Una parte importante del confronto con gli ospiti del laboratorio è costituita dalla riflessione *follow-up*, condotta dagli studenti attraverso un *call for comments* attivato sul sito http://www.fondazionebassetti.org/it/labinres/2007/06/labinres_presentazione.html.

[5] Vedi a questo proposito l'intervista on line a Cristina Grasseni e Francesco Ronzon sul volume *Pratiche e Cognizione. Note di Ecologia della cultura* http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/be6d2c2ad9825cf8c1256ae800400bc5/343e7e31a70d3c40c1257093003d5115?OpenDocument.

[6] Vedi Grasseni 2006 e 2004 per comprendere alcuni punti di snodo e criticità di interventi "invasivi" nelle economie locali e nelle organizzazioni spontanee del lavoro di allevamento e alpeggio.

[7] Vedi Grasseni, Ronzon 2004 e Grasseni 2006.

[8] Su quest'ultimo aspetto si veda Grasseni (2007), soprattutto i saggi di Grasseni, Roepstorff, Cohn e Saunders.

[9] Keller e Keller utilizzano la nozione di *immagine mentale*. Tim Ingold, che come loro studia la pratica esperta soprattutto in contesti tradizionali, evita invece il ricorso a questa nozione, considerandola irrilevante – come lo è, se mi si consente il paragone, lo "scarabeo nella scatola" di Wittgenstein (chi non avesse dimestichezza con il suo ampiamente studiato e dibattuto *Private Language Argument*, veda Kripke 1982, che lo interpreta come una variazione sull'argomentazione scettica classica).

[10] Tr. it. a cura del curatore.

[11] Così si legge nel testo originale di Lave e Wenger: "If both learning and the subject learned are embedded in participation frameworks, then the portability of learned skills must rely on the commensurability of certain forms of participation" (Lave, Wenger 1991, p. 20).

[12] Sempre in Lave e Wenger, si legge: "The ability to engage in LPP and the ability to learn would presumably be acquired as well" (*ibidem*).

[13] Su questo vedi i *Quaderni della Fondazione Bassetti*. Si tratta di "un tipo di innovazione più tecnico, meno scientifico, che parte a valle del laboratorio perché si basa su prodotti che incominciano ad esserci, nell'ambito di una transizione tecnologica che ha una sua precisa collocazione temporale, in una finestra precisa: fatta troppo presto, o troppo tardi, non sarebbe stata possibile" (Silvio Scaglia in AA.VV. 2006, p. 60).

[14] I Quaderni della FGB presentano, sulla base di un'esperienza di docenza universitaria in materia di creatività e innovazione, testimonianze di "imprenditori innovativi", da Missoni, a Gismondi delle lampade Artemide, a imprenditori che eccellono nella cosiddetta creatività strumentale (Messina, Pedrollo), all'esperienza di Fastweb attraverso la ricablatura delle città.

Bibliografia

AA.VV., *Innovazione, creatività, responsabilità. Formare gli imprenditori del futuro*, in "Quaderni della Fondazione Giannino Bassetti", n. 1, 2006

Alessandrini, G., *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci 2007

Barca, F., *Italia frenata. Paradossi e lezioni della politica per lo sviluppo*, Donzelli, Roma 2006

Bassetti, P., *L'innovazione responsabile*, in AA.VV., *Innovazione, creatività, responsabilità. Formare gli imprenditori del futuro*, "Quaderni della Fondazione Giannino Bassetti", n. 1, 2006

Bassetti, P., *Governance e innovazione tecnico-scientifica*, in *Innovazione tecnico-scientifica, innovazione della democrazia*, "Quaderni IReR", n. 3, 2007, pp. 15-22
Bucchi, M. (a cura di), *Sapere, fare, potere. Verso un'innovazione responsabile*, *Le Lectures della Fondazione Bassetti*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2006
Carlotto, G., *Culture dell'apprendistato in azienda*, Tesi di laurea in Scienze e tecniche psicologiche di Guido Carlotto, Università degli Studi di Bergamo, A.A. 2006/2007
Chaiklin, S. e Lave, J. (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context,* Cambridge University Press, Cambridge 1993
Dreier, O., Re-*searching psychoterapeutic practice*, in Chaiklin, S. e Lave, J. (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 104-123
Goodwin, C., *Il senso del vedere*, Meltemi, Roma 2003
Grasseni, C. e Ronzon, F., *Pratiche e Cognizione. Note di Ecologia della cultura*, Meltemi, Roma 2004
Grasseni, C., *Communities of practice and models of local development: the European agricultural policy seen from a mountain community*, in Messina, P. (ed.), *EU enlargement. Borders, boundaries and constraints*, Policy Euronet Laboratory/CLEUP, Padova 2004, pp. 133-149
Grasseni, C., *Comunità di pratica e governance dello sviluppo locale: per un'ecologia delle culture montane*, in Messina P. (a cura di), *Eco dai Monti. Politiche per le aree montane a confronto*, CLUEP, Padova 2006a, pp. 133-150
Grasseni, C. (a cura di), *Antropologia ed epistemologia per lo studio della contemporaneità*, "Quaderni del CE.R.CO.", n. 2., Guaraldi, Rimini 2006b
Grasseni, C. (ed.), *Skilled Visions. Between Apprenticeship and standards*, Berghahn, Oxford 2007
Hutchins, E., *Learning to Navigate*, in Chaiklin, S. and Lave, J. (eds.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 35-63
Hutchins, E., *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge (Mass.) 1995
Keller, C. and Keller, J., *Thinking and acting with iron*, in Chaiklin, S., Lave, J. (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 125-143
Kripke, S., *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Basil Blackwell, Oxford 1982 [tr. it.: *Wittgenstein su regole e linguaggio privato*, Bollati Boringhieri, Milano 1984]

Lave, J., Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991 [tr. it.: *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006]
Mollona, M., *Ceux du 'chaud', ceux du 'froid'. Fabriquer des outils à Sheffield*, in "Terrain", n. 39, 2002, pp. 93-108
Orr, J., *Sharing Knowledege, Celebrating Identify, War Stories and Communities Memory in a service culture*, in Middleton, D., Edwards, D. (eds.), *Collective Remembering*, Sage, London 1990, pp. 169-189 [tr. it.: *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M. Zucchermaglio, C., 1995, pp. 303-326]
Regonini, G., *Capire le politiche pubbliche*, Il Mulino, Bologna 2001
Schena, A., *Innovare la pubblica amministrazione. La smaterializzazione del Registro delle Imprese*, in *Innovazione, creatività, responsabilità. Formare gli imprenditori del futuro*, "Quaderni della Fondazione Giannino Bassetti", n. 1, 2006, pp. 83-97
Suchman, L., *Plans and Situated Action. The problem od Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge 1987
Suchman, L., Trigg, R.H., *Artificial Intelligence ad Craftwork*, in Claiklin, S., Lare, J. (eds.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 144-178.
Viteritti, A., *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*, Guerini, Milano 2005
Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge Unicersity Press, Cambridge 1998 [tr. it.: *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Raffaello, Milano 2006]
Wenger, E., *Communities of Practice and Social Learning Systems*, in "Organization", vol. 7, n. 2, SAGE Publications, Thousand Oaks 2000
Wenger, E., Snyder, W.M., *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, in "Harvard Business Review", January/February 2000
Wenger, E., Mc. Dermott, R., Snyder, W.M., *Cultivating Communities Of Practice*, Harvard Business School Press, Boston 2002 [tr. it.: *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007]
Zucchermaglio, C., *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carrocci, Roma 1996

Parte B

Antropologia, sviluppo e governance degli interventi umanitari

Vittorio Rinaldi

Saperi misti. Itinerari di ricerca nell'antropologia dello sviluppo

L'espressione "antropologia dello sviluppo" è ormai entrata a far parte a pieno titolo del lessico delle scienze antropologiche, identificando un ramo di studi all'apparenza unitario e circoscritto. In realtà, come vedremo nelle prossime pagine, la locuzione "antropologia dello sviluppo" racchiude al suo interno diverse possibili declinazioni, che si traducono in orientamenti di ricerca con problematiche teoriche e pratiche non necessariamente convergenti (Colajanni 1994). In particolare noi identifichiamo all'interno dell'antropologia dello sviluppo tre prospettive di ricerca, che in questa sede denomineremo "etnografia dello sviluppo", "epistemologia dello sviluppo" e "antropologia applicata", in maniera del tutto convenzionale e arbitraria, giusto per dare tre etichette che ci consentano di mettere a fuoco i differenti modi di intendere il rapporto fra antropologia e cooperazione internazionale.

1. L'etnografia dello sviluppo

L'espressione etnografia dello sviluppo è la più adatta per classificare le indagini antropologiche che negli ultimi anni hanno assunto a oggetto di studio i progetti di cooperazione internazionale, in maniera non dissimile a come in passato era stato fatto con i riti, i sistemi di parentela e le stregonerie indigene. L'etnografia dello sviluppo riconosce nel progetto di cooperazione internazionale una forma di vita degna di essere osservata, esaminata e interpretata mediante gli strumenti e i concetti tipici dell'osservazione partecipante. Così come l'etnografo di malinowskiana memoria si metteva alla ricerca del punto di vista del nativo nel momento in cui lo incontrava immerso in una trance sciamanica o in un rito d'iniziazione, allo stesso modo l'etnografo dello sviluppo cerca oggi di cogliere le percezione delle popolazioni locali, nel momento in cui le

trova coinvolte nello scavo di pozzi, nell'allestimento di dispensari o di fronte alla costruzione di una diga che sta per inondare i loro campi.

La riconversione dell'osservazione etnografica allo studio di uno dei temi caldi della contemporaneità, come lo sviluppo, non è nuova e, da almeno tre decenni, le riviste specializzate pubblicano lavori di ricerca antropologica che vanno in questa direzione. Negli ultimi tempi le etnografie dello sviluppo sono diventate più numerose e le pubblicazioni sull'argomento si sono intensificate, anche per l'accresciuta rilevanza che la cooperazione internazionale ha assunto nelle economie di moltissimi contesti africani, latinoamericani e asiatici. C'è però un tratto di continuità che accomuna le analisi della maggior parte degli etnografi che hanno fatto lavori di campo; ed è una posizione di pungente e sistematica critica nei confronti dei metodi e dei risultati ottenuti dalle iniziative di aiuto allo sviluppo (Hobart 1993; Malighetti 2005).

La critica degli etnografi muove, innanzitutto, dalla constatazione della continuità storica fra i rapporti di dominio coloniale del passato e i rapporti di cooperazione internazionale del presente, entrambi caratterizzati da un'eclatante asimmetria negli equilibri di potere fra gli attori del centro e quelli della periferia. La facoltà di decisione spetta, allora come ora, alle istanze del centro. Allora come ora, un implicito disegno di esportazione di civiltà marca le relazioni tra i due poli, nel nome di una missione civilizzatrice che gli antropologi raramente condividono. L'ideologia evoluzionista d'epoca vittoriana e l'ideologia reaganiana dello sviluppo, infatti, ancorché tramite forme e linguaggi diversi, poggiano entrambe sulla convinzione che i paesi del centro abbiano il dovere morale di civilizzare il mondo. In entrambi i casi emerge una visione evoluzionista di tipo unilineare, che vede la storia dell'umanità come un'unica scala di gradini evolutivi, lungo la quale qualcuno si trova più in alto e qualcun altro più in basso. Per chi si trova sui gradini più alti, vale a dire per i paesi europei e gli Stati Uniti, l'imposizione ai ritardatari delle proprie abilità evolutive costituisce un imperativo da attuarsi ad ogni costo, anche a costo di ricorre alla forza per dettare la propria "sapienza". È proprio questa presunzione di sapienza, secondo gli etnografi, a caratterizzare abitualmente l'operato degli attori della cooperazione internazionale, così come in precedenza era avvenuto con i funzionari e i missionari coloniali. Come questi ultimi, anche l'operatore di sviluppo muove dall'intima convinzione che sia cosa buona e giusta estendere ai popoli "meno sviluppati" i modelli di organizzazione sociale, politica e tecnologica delle società occidentali.

In realtà bisogna riconoscere che le cose non stanno esattamente così: almeno nella sua versione più ingenua, l'etnocentrismo progettuale è stato oggetto di ripetute rivisitazioni autocritiche da parte dei suoi protagonisti, a partire dagli anni '70; eppure la discussione autocritica nelle agenzie di aiuto allo sviluppo non ha sortito mutamenti di rilievo negli schemi di progettazione, che sono per lo più formulati secondo impostazioni "top-down", soprattutto nelle grandi agenzie multilaterali, ma anche in una parte degli organismi non governativi. Nel quadro dell'impostazione top-down, l'aspetto più aspramente contestato dagli etnografi è la standardizzazione degli interventi, che prevedono pacchetti di azioni indifferenti alle diversità sociali, economiche e culturali dei contesti locali, prescrivendo il trasferimento unilaterale dei medesimi input tecnologici e la replica delle medesime formule di ingegneria socio-economica.

Ma il *leit motiv*, se così vogliamo dire, della critica antropologica allo sviluppo, riguarda soprattutto il fatto che la presunzione di sapienza degli operatori della cooperazione va di pari passo ad un sistematico disprezzo e ad un'inconsapevole ignoranza dei saperi delle popolazioni beneficiarie (Chambers 1983, 1999). Credendo di detenere un sapere superiore a quello dei suoi interlocutori boliviani e tanzaniani, l'operatore dello sviluppo tende a sminuire e a giudicare come arretrati i sistemi di conoscenza botanica o terapeutica delle popolazioni native. Si produce così quella che Vandana Shiva chiama la "politica della scomparsa dei saperi indigeni", condannati al silenzio dagli esperti stranieri nel mentre impongono i propri *know-how* per l'attuazione dei programmi di sviluppo (Shiva 1995).

Ignorare o disprezzare il patrimonio conoscitivo di contadini, pescatori e allevatori significa umiliare la loro identità, significa svilire il loro senso del noi, il loro orgoglio collettivo. Significa creare i presupposti, come direbbe Hobart, per una "crescita dell'ignoranza" e della sfiducia reciproca, e quindi per il proliferare di atteggiamenti di opportunismo, di elusione e di resistenza (Hobart 1993). Molti cooperanti si trovano a imparare a proprie spese, o per meglio dire a spese dei contribuenti, che quando la proposta progettuale non è assunta fino in fondo dai diretti interessati, prima o poi finisce per essere accantonata o abbandonata. Classico è il caso dei programmi d'intensificazione delle produzioni agricole, nel corso dei quali ad un certo punto, inspiegabilmente, il cooperante si rende conto che le previsioni non tornano: dopo che le cose erano state discusse, dopo che le controparti avevano formalmente dichiarato la propria condivisione, dopo che avevano detto che sì, che

avrebbero accettato, che avrebbero fatto, che avrebbero seminato, in realtà gli impegni non vengono mantenuti, con inutile dispendio di energie e grande frustrazione di tutti. Ciò succede soprattutto quando i progetti sono vissuti dai locali come intrusioni che mettono a repentaglio gli equilibri sociali o ecologici esistenti con proposte di cambiamento percepite come pericolose; su queste reazioni difensive, motivate dalla preoccupazione di proteggere l'identità e la sicurezza, dobbiamo soffermare l'attenzione ogni qual volta cerchiamo le ragioni per cui un'azione di cooperazione raccoglie fallimenti o esiti comunque inferiori alle attese.

C'è poi un'altro aspetto preoccupante segnalato dagli antropologi che si occupano di programmi di cooperazione ed è il fatto che il trasferimento di considerevoli flussi monetari tramite i progetti finisce per creare delle vere e proprie "burocrazie dello sviluppo locale" e persino dei veri e propri Stati, che mutano, si modellano e si corrompono in funzione dell'intercettazione delle risorse. Le burocrazie dello sviluppo ambiscono ad avere, e spesso ottengono, il ruolo di soggetti partner delle agenzie esterne, senza però esercitare effettive funzioni di rappresentanza di carattere imprenditoriale, associativa o sindacale. Le burocrazie dello sviluppo vanno tenute ben distinte concettualmente dalle organizzazioni contadine o artigiane, che pure esistono e svolgono, invece, ruoli socialmente ed economicamente rilevanti e potenzialmente innovativi. I burocrati dello sviluppo sono intermediari che puntano principalmente al controllo dei fondi e, alla prova dei fatti, si dimostrano debolissimi in quanto a capacità di potenziamento del tessuto produttivo o istituzionale; non è raro che le risorse di cui essi dispongono siano inversamente proporzionali alla loro effettiva capacità di mobilitazione socio-economica.

L'ultimo elemento fondamentale nella critica degli etnografi a cui voglio accennare riguarda quello che potremmo chiamare, sulla scorta delle osservazioni di Latouche, il "dono asimmetrico" (Latouche 1992). Secondo l'ipotesi di Latouche, il problema delle donazioni veicolate dalla cooperazione internazionale sta a monte del fatto che esse vengano usate bene o male, che siano gestite in modo competente o incompetente. Il problema della donazione risiede nel dono asimmetrico in sé, nel fatto che l'atto di un dare senza possibilità di ricevere contropartita comporta l'instaurarsi di un rapporto di sudditanza che si risolve, alla lunga, in un processo di deculturazione. Il famoso proverbio eschimese secondo il quale "i doni fanno gli amici ma fanno anche gli schiavi" calza alla perfezione per esemplificare ciò che Latouche intende quando sostiene che l'aiuto internazionale destruttura le società locali (Latouche 1990).

Da questo punto di vista, oserei dire che le analisi avanzate dall'etnografia dello sviluppo configurano un vero e proprio paradigma della deculturazione, che si contrappone al paradigma classico della modernizzazione, ma che si differenzia anche dal paradigma del sistema-mondo e della dipendenza di matrice marxista e neomarxista. Se nel paradigma della modernizzazione la differenza di reddito e potere tra società europee e africane veniva spiegata chiamando in causa presunti ritardi evolutivi, e se nel paradigma del sistema-mondo l'origine degli squilibri derivava dai processi di scambio ineguale, dallo sfruttamento e dalla divisione internazionale del lavoro, il paradigma della deculturazione introduce una prospettiva ulteriore. Esso sostiene, infatti, che non sono i processi di spoliazione in quanto tali a causare le drammatiche condizioni odierne delle ex-colonie, bensì gli effetti di corrosione culturale ingenerati dai rapporti di subalternità, i quali disarticolano gli assetti sociali locali provocando situazioni di disgregazione e impoverimento culturale. Il dramma del cosiddetto terzo mondo, allora, non consisterebbe, in primis, nella perdita economico-finanziaria causata dai prelievi coloniali, dalle multinazionali o dai programmi di aggiustamento strutturale dell'FMI (Fondo Monetario Internazionale), ma dalla perdita di capitali sociali, di identità e di *know-how* culturali conseguenti all'instaurarsi di rapporti di subalternità e dono asimmetrico.

Sulla scorta di questo genere di considerazioni, l'etnografia dello sviluppo, soprattutto nella sua versione post-moderna, arriva alla fine del suo itinerario di ricerca a mettere apertamente in discussione la legittimità della nozione di sviluppo. La domanda che si pongono gli antropologi post-moderni di ritorno dalle ricerche di campo, è tanto semplice quanto rivoluzionaria nelle sue potenziali conseguenze: il concetto di sviluppo – essi si domandano – che cos'è in realtà? È un discorso che riflette uno stato differenziale della filogenesi o una retorica del potere? Un dato di fatto dell'evoluzione umana o un'auto-illusione collettiva strumentale alla volontà di potenza, una costruzione ideologica di cui l'immaginario delle società occidentali si nutre per giustificare la legittimità delle proprie ambizioni di dominazione globale?

A seguire sorge poi una seconda domanda, meno intrigante sul piano filosofico della prima, ma più cogente sul piano pratico: di fronte a un bilancio così negativo degli aiuti allo sviluppo (De Waal 1997; Sivini 2005; Flores et al. 2005), che cosa deve fare il ricercatore? Quale posizione deve prendere? È opportuno che stia dentro e si impegni in prima persona nel mondo della cooperazione, per cambiarne indirizzi e metodi, oppure l'unica soluzione è ritirarsi e prendere le distanze?

Risposte diverse a queste due domande aprono prospettive di ricerca divergenti: semplificando all'estremo, la prima produce quel filone di studi che in apertura abbiamo chiamato epistemologia dello sviluppo, la seconda porta all'antropologia applicata.

2. L'epistemologia dello sviluppo

L'epistemologia dello sviluppo merita questo titolo perché si configura come una vera e propria riflessione di carattere filosofico sull'idea dello sviluppo, sulla cosmologia che la sottende e sul modo di concepire la posizione nel mondo e la relazione con gli Altri da parte della società occidentale. In prima battuta, l'epistemologia dello sviluppo si configura, perciò, come un'autoanalisi condotta sul noi, come l'archeologia di un episteme cardine del nostro sistema di rappresentazioni e, quindi, come una disamina delle modalità di costruzione dei nostri miti fondatori. È questa la strada che hanno intrapreso studiosi come Rist, il quale non esita a giudicare il discorso dello sviluppo come una credenza tipicamente occidentale, come un corpus ideologico cementato attorno al primato dell'*homo faber*, demiurgo del proprio e degli altrui destini, in virtù di un dominio sulla natura ottenuto con i poteri dalla scienza e dalla tecnica (Rist 1987; Rinaldi 1996).

Una delle prime tappe della riflessione filosofica sullo sviluppo è la consapevolezza che l'attribuzione dell'aggettivo "sviluppato" a un gruppo o a un popolo necessariamente si associa a un giudizio di tipo morale, che varia a seconda dei punti di vista e dei criteri di riferimento. Dipende cioè dai parametri che si utilizzano per giudicare le cose e le persone. Partendo da presupposti morali differenti, diamo valutazioni diverse su ciò che è o non è sviluppo. Pertanto lo sviluppo inteso in senso essenzialista, come un dato di fatto univoco, oggettivo, valido per tutti allo stesso modo, è un'illusione di fattura positivista che non regge il confronto con le conoscenze acquisite dall'antropologia contemporanea.

La riflessione filosofica sullo sviluppo implica itinerari e strategie di ricerca che mirano a capire, nel quadro di un confronto multidisciplinare, l'origine delle idee di evoluzione, di crescita e di progresso, cronologicamente precedenti il discorso odierno dello sviluppo, nonché i percorsi storici che hanno fatto dello sviluppo uno dei miti fondativi del nostro repertorio culturale. Il confronto fra la biologia, l'antropologia, la filosofia della scienza, la storia e le altre scienze dell'uomo delinea un campo di ricerca sconfinato ed estremamente affascinante sul piano intellettua-

le. All'interno di questo paesaggio interdisciplinare alcuni tra gli antropologi dello sviluppo più noti si sono spinti su terreni inesplorati, teorizzando ormai esplicitamente la necessità di un nuovo approccio euristico imperniato sulle parole d'ordine del "post-sviluppo" e della "decrescita" (Malighetti 2005; Latouche 2005). Questo tipo di soluzioni teoriche, di primo acchito estremamente accattivanti e innovative, solleva però seri problemi di ordine sia teorico che morale, se si traduce nella messa in discussione non solo della metafora della crescita, ma anche dell'idea di progresso. Una coerente teoria del post-sviluppo inteso come anti-progresso rischia, infatti, di implicare una scelta di relativismo radicale, che impedisce di definire i confini del bene e del male, oltre che le categorie del sapere e del non sapere. Rinunciando completamente alla metafora del progresso, rischiamo di trovarci smarriti in un paesaggio cognitivo un po' lunare, in cui non siamo più in grado di dire se c'è un meglio o un peggio, perdendo così le coordinate di tipo normativo ed etico che ci consentono di discriminare i valori e di dare un giudizio sulla storia. Se non c'è progresso, se non c'è un meglio e un peggio, se non è data effettiva possibilità di sviluppo storico, allora non è data neanche possibilità di avanzamento nella morale e nella scienza. Di fatto ciò che si finisce per teorizzare, una volta imboccata questa strada, è l'impossibilità di ogni facoltà di giudizio e l'inazione politica.

A ciò si deve aggiungere un'ulteriore considerazione: il mito dello sviluppo è un mito così profondamente incardinato nel nostro modo di concepire il mondo, che pare assai difficile farne a meno nell'azione sociale e nella comunicazione esterna ai cenacoli intellettuali degli addetti ai lavori. Il mito dello sviluppo è un mito irrinunciabile, su di esso si fonda il lavoro dell'operaio che installa i tubi nella stanza a fianco, quello del medico che cura il paziente o dell'avvocato che difende il cliente da un sopruso; sul mito dello sviluppo si fonda l'avventura della ricerca scientifica e quindi anche il nostro stesso essere qui, in questo momento. Bisogna dunque pensarci bene prima di passare, dalla critica politica dello sviluppo storicamente esistente, alla critica filosofica dell'idea di progresso. La posta in gioco è il significato del nostro stesso agire.

3. L'antropologia applicata

Se gli itinerari della filosofia dello sviluppo ci portano su lidi assai lontani da quelli delle pratiche minute e quotidiane degli interventi di aiuto internazionale, in direzione esattamente contraria va la seconda strategia

di ricerca, emersa negli ultimi anni sulla scia delle critiche etnografiche allo sviluppo: l'antropologia applicata.

I rapporti periodici dell'UNDP e della FAO sullo stato del mondo ci mettono ormai di fronte a un panorama planetario nel quale pezzi interi di umanità, soprattutto in Africa, paiono letteralmente alla deriva. In qualità di ricercatori ci troviamo, quindi, di fronte ad una sfida morale, prima che scientifica, che consiste nel capire come agire praticamente per salvare milioni di vite umane e le loro condizioni di vivibilità sul pianeta. Chi tra noi intende accogliere questa sfida non si sente appagato da una scienza antropologica a vocazione puramente speculativa, che disserta della genesi della modernità o delle figure della post-modernità, senza offrire alcuna proposta pratica per la sopravvivenza della gente che muore di fame nei sobborghi di Mogadishu. Coloro fra noi che optano per l'antropologia applicata lo fanno muovendo da questo senso di insoddisfazione, ma anche dalla convinzione che l'antropologia dispone di strumenti preziosi per intervenire nella trasformazione dell'ordine esistente e con questi strumenti può contribuire ad una diverso indirizzo delle pratiche di cooperazione internazionale. L'antropologia applicata nasce, nel solco della disciplina di provenienza, come scienza della traduzione culturale, prefiggendosi di contribuire al dialogo tra le società umane, attraverso la decodifica dei linguaggi, dei sistemi di valore, delle simbologie, delle province di significato negli angoli più remoti della terra. Il suo sapere, quindi, è considerato utile alla cooperazione, perché si parte dal convincimento che uno dei problemi fondamentali in questo settore derivi dalle differenze dei sistemi di valore tra cooperanti e beneficiari. L'antropologia applicata può aiutare nella decodifica e nella comprensione reciproca non solo scegliendo di tradurre, ma anche decidendo come tradurre e, in alcuni casi, optando addirittura per non tradurre. In alcune situazioni, infatti, c'è la concreta possibilità che il tentativo di spiegare e di trasformare un linguaggio culturale in un altro possa avere conseguenze più negative e creare più equivoci e incomprensioni che non il contrario.

Nello sforzo di costituirsi come scienza della traduzione, l'antropologia applicata ricorre spesso alle teorie e ai concetti provenienti dall'ecologia culturale, dall'antropologia economica e dall'antropologia medica. Ricorre, per esempio, alla teoria dell'omogeneità tecnica, secondo la quale un trasferimento tecnologico dall'Olanda al Sudan funziona nella misura in cui porta soluzioni omogenee a livello tecnico locale e rispondenti ai bisogni così come definiti dagli attori locali. Oppure ricorre ai concetti di *carrying capacity* e di "fattori limitanti", siano essi biotici o

abiotici, quando deve valutare le possibilità di intensificare pascoli animali e presenze umane in un ecosistema. Lo stesso atteggiamento di avversione al rischio, che spesso si riscontra nel mondo rurale, trova nella letteratura etnografica elementi di delucidazione di cui gli antropologi applicati si avvalgono. Spesso e volentieri i contadini rifiutano le innovazioni proposte dai progetti di cooperazione non perché intrinsecamente conservatori, ma perché spinti dal timore delle conseguenze impreviste derivanti dall'introduzione di novità inedite. Preferiscono evitare di utilizzare i semi che vengono offerti dall'agronomo straniero, perché, nel bene o nel male, i semi tradizionali hanno garantito la sopravvivenza da tempi immemorabili, mentre quelli proposti dall'agronomo costituiscono un'incognita, foriera di rischi potenzialmente letali.

Al di là della messa a frutto del patrimonio di conoscenze acquisite dalle monografie etnografiche, l'antropologia applicata si connota però per alcune specificità che la contraddistinguono chiaramente dall'etnografica classica. Come ogni scienza sociale a vocazione operativa, anche l'antropologia applicata deve adottare modalità di conoscenza diverse dalla gnoseologia della ricerca pura; diverse perché legate a esigenze di progettazione che subiscono vincoli di tempo, di budget, di contesto operativo, ma soprattutto di scopo. All'antropologia applicata, a differenza di quanto avviene per l'etnografia o l'epistemologia dello sviluppo, viene richiesto un sapere efficace, operativo, in grado di suggerire in modi accessibili e in tempi ragionevoli "quel che bisogna sapere per partecipare in modo accettabile", secondo la famosa formula di Goodenough (2000).

L'antropologo deve saper dare risposte che consentano di agire localmente in maniera accettabile, facendo sintesi fra due mondi che purtroppo, come abbiamo visto, tendono a prendere sempre più le distanze e a separarsi: il mondo degli *academics* da una parte e il mondo dei *practitioners* dall'altra. Come ha sostenuto Robert Chambers, figura di riferimento canonica degli antropologi applicati, proprio la capacità di coniugare il sapere degli operatori di campo con il sapere accademico è la chiave di volta per trasformare contemporaneamente la cooperazione internazionale e l'accademia nazionale. All'antropologo applicato spetta dunque la costruzione di saperi misti, nei quali vengano a sintetizzarsi in maniera socialmente fruibile conoscenze scientifiche e soluzioni pratiche a problemi di sopravvivenza reale (Chambers 1983, 1999, 2006). La ricerca di dispositivi di efficacia operativa passa dalla continua interazione tra saperi dell'ateneo e bisogni dei cooperanti, ma passa anche da una significativa ridefinizione metodologica dei modi di fare ricerca.

Quando si tratta di disegnare progetti di sviluppo, nessun reame disciplinare può accampare prerogative di esclusività e autosufficienza, neanche quello antropologico, che pure vanta competenze d'area specifiche. Neanche l'antropologo può pensarsi come un *deus ex machina* dell'esotico, che in splendida solitudine illumina i problemi dei popoli e il modo di risolverli. Se dobbiamo dare risposta al problema della denutrizione nelle campagne dell'Honduras, leviamoci dalla testa di poter raggiungere l'obiettivo esclusivamente mediante la ricetta salvifica fornita da un singolo professionista o da una singola disciplina. Così come l'economista, il medico e l'agronomo, anche l'antropologo deve predisporsi alla collaborazione interdisciplinare con esponenti di altre scienze umane e naturali, perché solo da questa collaborazione possono scaturire proposte di lavoro realisticamente percorribili e suscettibili di una qualche sostenibilità nel tempo.

Alla presunzione di sapienza tipica dell'approccio tecnicista top-down, l'antropologia applicata contrappone il buon senso di quello che Peter Berger ha chiamato "il postulato di ignoranza", ovverosia la consapevolezza dell'insufficienza della propria conoscenza (Berger 1977). Come ci ricorda continuamente Chambers, dobbiamo avere la socratica prudenza di scendere dal piedistallo e ascoltare con le orecchie ben aperte i più umili dei nostri interlocutori. Una cosa, infatti, è interloquire con i rappresentanti urbani delle burocrazie dello sviluppo o delle università, altra cosa è confrontarsi con i contadini o con i pastori che abitano negli entroterra più remoti e isolati; si tratta, come si può immaginare, di due universi assai distanti dal punto di vista del paesaggio, del tenore di vita, dell'accesso alle informazioni, dei mezzi di trasporto, della dotazione di capitali. In fin dei conti, come ama ripetere Vandana Shiva (1995), è colui che porta la scarpa a sapere meglio degli altri dove il piede duole.

L'adozione del postulato di ignoranza è anche l'atteggiamento mentale che consente di riconoscere ai saperi locali una dignità fino ad oggi disconosciuta dalle autorità della cooperazione; consente quindi di poter progredire nella costruzione di saperi misti, non solo nel senso a cui abbiamo precedentemente accennato, ma *misti* anche perché orientati alla ricerca della complementarietà fra saperi nativi e saperi esterni. Questa scelta di fondo predispone sin dall'inizio a un approccio progettuale di tipo dialogico e partecipativo, e dunque a una divisione dei compiti in virtù della quale non è necessariamente l'esperto esterno a dettare, a scrivere o a valutare; ma è l'interazione dialogica fra interno ed esterno a partorire le linee d'indirizzo e i metodi opportuni per l'azione.

Gli scopi stessi della ricerca applicata suggeriscono l'opportunità di sfruttare un bagaglio di strumenti di rilevazione variegato, eclettico, dinamico, capace di stare nei tempi delle disgrazie dei popoli, ma soprattutto capace di valorizzare la partecipazione degli attori locali al processo di elaborazione del sapere e di costruzione del futuro. Le tecniche d'indagine di tipo partecipativo costituiscono un punto fermo dell'impianto metodologico dell'antropologo applicato, anche perché rivelano potenzialità euristiche che vanno al di là delle nostre aspettative, rendendo possibili informazioni dettagliate su aspetti rilevanti della vita sociale e politica, tanto quanto sui meccanismi adattivi delle popolazioni agli habitat naturali (Chambers 1999).

L'enfasi sulla partecipazione popolare nelle procedure d'indagine, dal mio punto di vista, trascende l'aspetto meramente tecnico della professione, toccando direttamente le questioni chiave dell'identità e della fiducia, e del ruolo che esse rivestono nei processi di mutamento socioeconomico. Nel momento in cui noi interveniamo per dar vita a un progetto, dobbiamo essere consapevoli del fatto che ci troviamo di fronte persone che, non diversamente da noi, traggono dalla fiducia e dall'identità culturale le linfe che consentono di dare significato all'esistenza individuale e collettiva. La forza dell'identità culturale e il credere nelle proprie capacità di progresso sono variabili decisive anche ai fini del successo degli esperimenti di cooperazione. La massima sensibilità e il massimo impegno devono essere quindi rivolti alla promozione di relazioni fiduciarie, sia nei rapporti intracomunitari sia nei rapporti tra la comunità e l'agenzia di cooperazione esterna (Mutti 1998). Come direbbero i sociologi discepoli di Colemann, ci deve essere la massima attenzione a non ledere il capitale sociale esistente e a potenziarne al meglio densità e articolazioni (Bafgnasco 1999; Mutti 1998).

La cooperazione, a ben guardare, non può salvare gli Altri se gli Altri non decidono che vale la pena salvarsi, e ciò avviene per l'appunto quando maturano quel tanto di fiducia necessario a prendere in mano le redini del proprio destino. È per questo che dobbiamo sempre accertarci che ciò che stiamo facendo sia vettore di autostima, fiducia e senso di responsabilità sociale, prima che fattore d'incremento della salute pubblica, dell'istruzione o della produttività agricola.

Bibliografia

Bagnasco, A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna 1999
Berger, P., *Le piramidi del sacrificio*, Einaudi, Torino 1977
Brokensha, D.W., Warren, D.M., Werner, O. (eds.), *Indigenous Knowledge Systems and Development*, University Press of America, Lanham 1980
Chambers, R., *Rural Development. Putting the Last First,* Longman, London 1983
Chambers, R., *Whose Reality Counts? Putting the First Last*, Intermediate Technology Publications, London 1999
Chambers, R., *Poverty Unperceived: Traps, Biases, Agenda*, IDS Working Paper 270, Sussex 2006
Colajanni, A., *Problemi di antropologia dei processi di sviluppo*, ISSCO, Varese 1994
De Waal, A., *Famines Crimes: Politics and the Disaster Relief Industry in Africa*, James Currey, Oxford 1997
Flores, M., Khwaia, Y., White, P., *Food security in protracted crises: building more effective policy frameworks*, in "Disasters", n. 29, Oxford, FAO 2005, pp. 25-51
Goodenough, W., *Per una teoria operativa della cultura*, in Borofsky, R. (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Meltemi, Roma 2000
Hobart, M. (ed.), *An anthropological Critique of Development. The Growth of Ignorance*, Routtledge, London 1993
Latouche, S., *I profeti sconfessati. Lo sviluppo e la deculturazione,* La Meridiana, Molfetta 1990
Latouche, S., *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
Latouche, S., *Come sopravvivere allo sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino 2005
Malighetti, R. (a cura di), *Oltre lo sviluppo*, Meltemi, Roma 2005
Mutti, A., *Capitale sociale e sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1998
Rinaldi, V., *Oltre il sottosviluppo*, Nexus-Progetto Sviluppo, Bologna 1996
Rist, G., *Lo sviluppo. Storia di una credenza occidentale*, Bollati Boringhieri, Torino 1987
Shiva, V., *Monoculture della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1995
Sivini, G., *La resistenza dei vinti*, Feltrinelli, Milano 2005
Tommasoli, M., *Lo sviluppo partecipativo*, Carocci, Roma 2003

Federica Tarabusi

Verso un'etnografia nello sviluppo. Il "progetto" come oggetto di analisi antropologica

1. Gli antropologi e i problemi "pratici"

> "Non riesco a immaginare che critica possa essere fatta ad un antropologo che, alla luce dell'attuale sapere antropologico, sostiene una certa politica o aiuta a pianificare un certo provvedimento amministrativo […]. Quello che può essere discutibile è che un antropologo lasci che la sua particolare filosofia determini le sue osservazioni, influenzi le sue deduzioni e faccia in modo che i propri problemi influiscano sul campo della sua scienza" (Evans-Pritchard 1946, in Malighetti 2001, pp. 184-185).

Era il 1946 e un illustre antropologo anticipava una questione che sarebbe divenuta centrale nella storia dell'antropologia applicata, la cui legittimità e "dignità scientifica" verrà lungamente dibattuta tanto dai cosiddetti "puristi" quanto dai ricercatori coinvolti nei processi di cambiamento sociale.

Le considerazioni di Evans-Prichard si innestano all'interno del clima dominante dell'epoca, che aveva visto nel Regno Unito, fin dagli anni Venti e Trenta, il diretto coinvolgimento degli antropologi nelle politiche ed amministrazioni coloniali. La sua ricerca presso i Nuer, finanziata dal governo del Sudan, lo stimolò a riflettere sull'uso applicativo del sapere antropologico e a prendere le distanze (anche se solo parzialmente) dalle tesi funzionaliste allora dominanti, volte ad enfatizzare la subordinazione delle conoscenze teoriche ai problemi "pratici" del tempo[1] (Malinowski 1929). Secondo Evans-Pritchard, la questione del ruolo applicativo della disciplina andava meglio esplorata, tanto riconoscendo un potenziale impiego della ricerca "pura" in situazioni pratiche, quanto evitando di subordinare le conoscenze teoriche e le tematiche classiche dell'antropologia (come magia, religione, rituale) all'applicazione del sapere disciplinare. A suo avviso, un antropologo avrebbe dovuto utilizzare le conoscenze acquisite nel corso della ricerca di campo "per risol-

vere questioni antropologiche", anche senza alcun "significato pratico" (Evans-Pritchard 1946). Con queste premesse egli auspicava una professionalizzazione dell'antropologo all'interno delle amministrazioni coloniali, capace di affrancarlo da ogni posizione ibrida nei contesti di azione. Ricoprire un incarico ufficiale avrebbe permesso al ricercatore, in sostanza, sia di direzionare meglio il lavoro scientifico sulla base di una conoscenza più sofisticata e diretta delle amministrazioni coloniali e delle loro esigenze, sia di formalizzare un impiego delle proprie competenze alla stregua di quanto avveniva per i "servizi dei medici, dei botanici, dei geologi e degli ingegneri" (*ibidem*, p. 194). Le questioni sollevate da Evans-Pritchard anticipano le lunghe controversie che caratterizzeranno, fin dalla sua origine, il rapporto problematico tra antropologia e sviluppo.

Nel corso del tempo sono stati molteplici non solo gli ambiti di coinvolgimento degli antropologi nei programmi di sviluppo (ambiente e contesti rurali, educazione, genere, salute e medicina, diritti umani, ecc.), ma anche i ruoli che essi hanno esercitato su mandato delle agenzie internazionali: raccogliere e analizzare informazioni, fornire supporto nella definizione di progetti e di politiche o partecipare alla loro realizzazione, monitorarne gli effetti in termini di cambiamento sociale e culturale, fungere da "mediatori". Indipendentemente dalle questioni che li hanno visti variamente coinvolti, profondamente diverse sono state le modalità con le quali gli antropologi hanno definito il proprio oggetto di ricerca e la natura del proprio contributo etnografico nei processi di mutamento pianificato.

Spesso tali divergenze sono state espressione del rischio, intravisto da molti cultori della disciplina, che un approccio eccessivamente orientato all'azione trasformasse l'antropologia in un sapere meccanicistico utilizzato per indirizzare il cambiamento sociale. Questa deriva avrebbe potuto tradursi (e il rischio è sempre presente) in una strumentalizzazione delle conoscenze antropologiche, sulla base dell'idea che lo scienziato sociale sia l'unico autorizzato a decidere e parlare "in nome" delle popolazioni locali[2] (Gow 2002; Pazzagli 2004). Se simili timori persistono ancora all'interno dell'accademia, molte delle ragioni sono da attribuire alla stessa origine dell'antropologia applicata, fondata su una forte continuità tra gli interessi delle amministrazioni coloniali e l'utilizzo "pratico" del sapere antropologico (Asad 1973).

2. Prospettive teorico-metodologiche *nello* sviluppo

Ad un approccio orientato all'azione si contrappone, negli anni Novanta, una corrente di studio che, al contrario, condanna quegli antropologi che, prestando servizio all'interno dei corpi burocratici internazionali, avrebbero "istituzionalizzato" la disciplina nei processi di sviluppo, concorrendo a legittimare e rinforzare rappresentazioni e immaginari dominanti sul Terzo Mondo e sulla modernità occidentale (Escobar 1991). Qualificandosi come gli "addetti" alle dimensioni culturali nelle azioni di aiuto internazionale, gli antropologi, in sostanza, avrebbero contribuito a *naturalizzare* la desiderabilità dello sviluppo, senza tenere minimamente in considerazione cosa questo avrebbe comportato per le stesse popolazioni locali.

In corrispondenza all'elaborazione di simili approcci critici, assistiamo oggi a un ripensamento radicale del campo e dell'oggetto di ricerca dell'analisi antropologica. Gli studiosi post-modernisti, infatti, hanno introdotto un nuovo modo di intendere il contributo antropologico nell'analisi dei processi di sviluppo, optando per il passaggio da un'antropologia *per lo* sviluppo, basata sulla tendenza degli etnografi a mettere il proprio sapere al "servizio di", ad una riflessione critica *dello* sviluppo, condotta attraverso gli strumenti conoscitivi propri dell'antropologia (Escobar 1991; Hobart 1993; Ferguson 1994). Mutano quindi l'oggetto e la finalità del sapere antropologico, non più indirizzato a fornire resoconti dettagliati sulle comunità locali, ma orientato ad analizzare i meccanismi discorsivi del cosiddetto *apparato dello sviluppo*, inteso come l'insieme articolato delle istituzioni che operano nel vasto sistema di aiuto internazionale (agenzie governative di cooperazione, organizzazioni non governative, grandi organismi internazionali, amministrazioni locali, centri di ricerca, fondazioni e università, ecc.). Le analisi dei saperi e dei linguaggi istituzionali, delle norme, delle procedure e dei processi sociali stimolati dai cosiddetti *developers* ("sviluppatori") e l'impatto sulle realtà locali divengono, quindi, i principali oggetti di indagine dell'antropologia dello sviluppo.

Sebbene le ricerche contemporanee continuino a nutrirsi delle analisi elaborate dalle teorie critiche dello sviluppo, alcuni antropologi britannici hanno evidenziato la necessità di comprendere più scrupolosamente i processi di mutamento pianificato, spostando l'attenzione da una critica *dello sviluppo* ad un'esplorazione analitica delle *pratiche dello sviluppo*. Enfatizzando l'importanza del coinvolgimento diretto degli antropologi nei programmi di sviluppo, essi hanno optato per la costruzione

di vere e proprie "etnografie di progetto", considerando come "campo" del proprio studio l'insieme dei processi, degli attori, delle interazioni e delle pratiche che si sono definiti nel corso degli interventi (Fairhead, Leach 1997; Lewis 1998; Crewe, Harrison 1998; Mosse 2004). Un oggetto di ricerca che, negli anni Settanta, era già stato auspicato da Roger Bastide, il quale considerava l'antropologia applicata come una "scienza teorica della pratica"; una scienza cioè non orientata verso l'azione e la progettazione degli interventi, ma verso le "pratiche e i processi di pianificazione allo stesso modo con cui l'antropologia si rivolge alle altre pratiche culturali e ai processi di cambiamento *spontanei*":

> "In definitiva noi proponiamo di considerare i «progetti d'azione» come «opere culturali» della stessa natura di tutte le altre opere dell'uomo […]. Come nel caso delle altre opere culturali possiamo metterne in rilievo i fini, i valori (nascosti o manifesti), le leggi di funzionamento, i legami fra le parti… […] L'antropologia applicata ha il dovere di studiare i «progetti», i «piani», in quanto raggruppamento di individui reciprocamente influenzantesi" (Bastide 1971, in Malighetti 2001, pp. 260-261).

Cogliendo i suggerimenti di Bastide, alcuni etnografi contemporanei, coinvolti a diverso titolo in specifici interventi di sviluppo, hanno mostrato come, dietro al progetto, si sveli una realtà complessa, eterogenea e multivocale, distante da quella talvolta rappresentata negli studi post-modernisti. Dietro alla nozione di "apparato dello sviluppo", sembrano emergere all'interno dei programmi strategie e logiche di azione molteplici, modelli organizzativi e orientamenti culturali eterogenei, interessi, linguaggi, pratiche e rappresentazioni della realtà plurali, quando non addirittura contrastanti, che ci inducono a mettere in discussione l'immagine dello sviluppo come una realtà indistinta e indifferenziata, accomunata dai medesimi interessi, aspirazioni e ideali (Agrawal 1996; Gardner, Lewis 1996; Grillo, Stirrat 1997; Mosse 2003).

In base a questa prospettiva, l'oggetto dell'antropologo non appare più sovrapponibile alla sola comunità locale (i cosiddetti "beneficiari"), né esclusivamente riconducibile all'apparato dello sviluppo (i cosiddetti "sviluppatori"), ma è piuttosto rappresentato dai processi interattivi e negoziali che si attivano tra una pluralità di attori sociali e organizzativi. La costruzione di un tale campo di ricerca si rivolge, infatti, ai processi attraverso cui i diversi attori costruiscono e negoziano contestualmente rappresentazioni sull'oggetto di intervento, elaborando concezioni della "cultura" e strategie di azione che possono essere assunte acriticamente nel corso della sua realizzazione:

> "I progetti di sviluppo sono sistemi politici in cui diverse prospettive competono per esercitare influenza. Essi articolano relazioni di potere che rendono predominanti certe idee, valori, problemi e strategie di azioni (es. certe forme di discorso). […] Il compito antropologico è quello di identificare le strutture sociali e gli interessi in nome dei quali i processi organizzativi e le «culture» sono predicate" (Mosse 1998, p. 21)[3].

Come sostiene Mosse, le ricerche effettuate sulla base di questa prospettiva analitica cercano di esplorare un "nuovo tipo" di antropologia, situando la produzione del sapere all'interno di uno scenario internazionale e l'antropologo all'interno di un sistema di relazioni di potere storiche e politiche, sostenute da precisi valori e rappresentazioni (*ibidem*: p. 11). Tale orientamento ci stimola a lasciare sullo sfondo una discussione prettamente centrata sullo statuto epistemologico dell'antropologia applicata e a focalizzare l'attenzione su una riflessione metodologica intorno al posizionamento del ricercatore negli interventi pratici, alla produzione del sapere e alla definizione del campo di ricerca. Per l'etnografo si pone, quindi, l'esigenza di costruire un nuovo concetto di "riflessività" combinando, alla riflessione sul sé-antropologico, una lente critica che permetta di esaminare il proprio posizionamento *all'interno* di una comunità transnazionale di cui è egli stesso parte. Una costante postura riflessiva potrebbe permettere al ricercatore di esercitare uno sguardo *dal basso*, orientato a cogliere "il punto di vista" degli attori in gioco, senza per questo subordinare acriticamente il sapere antropologico agli interessi e alle richieste del committente o assimilare l'etnografo a un "ingegnere sociale", che offre soluzioni e ricettari in quanto unica voce autorevole che può pronunciarsi "in nome" delle popolazioni native.

All'interno di questa prospettiva analitica e metodologica si colloca l'esperienza di campo, frutto di una ricerca di dottorato condotta dal 2004 al 2007, qui in parte presentata[4]. Nel tentativo di superare la contrapposizione tra antropologia *per lo* sviluppo e antropologia *dello* sviluppo, lo studio ha esplorato i processi socio-culturali e le pratiche di intervento attraverso il coinvolgimento diretto del ricercatore "*nello* sviluppo", ovvero all'interno di una concreta azione progettuale. Scopo della ricerca non è stato quello di monitorare il successo o il fallimento dell'intervento, quanto di comprendere dall'interno come "opera" lo sviluppo, focalizzando lo sguardo sulle negoziazioni e sulle interazioni concrete che si attivano tra le molteplici organizzazioni (agenzie e ONG internazionali, associazioni e istituzioni locali, ecc.) e i diversi gruppi professionali che, a qualche titolo, partecipano ai processi di coopera-

zione (gli esperti occidentali, gli operatori e gli attivisti locali, i cooperanti, i funzionari delle istituzioni beneficiarie, ecc.), i quali divengono in questo quadro i "nativi" oggetto della ricerca. È proprio la centratura dello sguardo sui processi interattivi e negoziali che ci permette di accedere alle dimensioni implicite del programma attraverso l'analisi contestuale delle attività che hanno luogo nel corso della sua realizzazione, con l'obiettivo di riesaminare la visione tecnica dei suoi ideatori, ma anche l'idea astratta e indefinita che semplicemente esista una "cultura di progetto".

3. Il progetto EducAid

Dall'ultima pubblicazione curata dall'Unità Tecnica Locale (UTL) di cooperazione risulta che le ONG italiane che, al luglio 2005, stavano operando in Bosnia-Erzegovina erano circa 21, dalle quali erano escluse tutte le associazioni e organizzazioni italiane del Terzo settore che non avevano ottenuto lo statuto giuridico di organizzazioni non governative (UTL 2005). Tra queste ultime si inseriva l'esperienza dell'associazione *onlus* EducAid, impegnata dal 2004 al 2007 nell'implementazione del programma di cooperazione decentrata[5] *Tutela e reinserimento di minori con handicap fisico e psichico vittime dei conflitti armati e promozione di imprenditorialità sociale*, finanziato dal MAE e promosso dalle Regioni Emilia-Romagna (capofila) e Marche.

Frutto di una complessa storia che affonda le sue origini in un intervento della Cooperazione Italiana realizzato durante la fase di emergenza in Bosnia-Erzegovina (1995-1998), il programma messo a punto dalle due Regioni si proponeva di rispondere al problema delle "scuole speciali", intese nell'ex sistema socialista come luoghi adibiti alla scolarizzazione dei bambini disabili[6]. A partire da questa priorità, fu elaborato un programma multidimensionale che perseguiva, tra gli altri obiettivi, quello di promuovere l'integrazione dei servizi socio-educativi e l'inclusione dei bambini disabili in 41 scuole della Bosnia-Erzegovina[7]. Fu in particolare l'implementazione di questo "segmento" del programma a richiedere il coinvolgimento di EducAid, un'associazione *onlus* che da anni opera nel campo della cooperazione internazionale sul fronte dell'educazione e della disabilità, grazie all'impegno costante di un gruppo composto da esperti del settore sociale ed educativo, insegnanti, operatori sociali, responsabili di servizi, educatori e accademici.

La ricerca germogliò proprio grazie ai contatti stabiliti nel 2005 con questo gruppo di professionisti (i cosiddetti "consulenti") e attraverso il mio coinvolgimento diretto negli incontri che essi effettuavano regolarmente a Rimini, presso la sede operativa dell'associazione. Qui i membri dello staff trascorsero molto tempo, nella fase iniziale del progetto, a riflettere sulle attività previste dal programma, centrate sulla progettazione nelle scuole locali di "laboratori per l'integrazione".

Dopo diversi incontri, i consulenti furono concordi nel considerare le attività laboratoriali non tanto come momenti orientati all'"aiuto psico-educativo nei casi di trauma e di reinserimento" (come in parte erano stati definiti nel disegno iniziale del progetto), ma come spazi sociali in cui elaborare forme di innovazione didattica e momenti di apprendimento condiviso da parte degli alunni, disabili e non. L'idea dei laboratori rifletteva in sostanza un orientamento condiviso dai consulenti italiani, volto a non concepire l'inclusione come un percorso esclusivamente scolastico, ma come un processo sociale orientato ad innescare un cambiamento culturalmente significativo nelle scuole, chiamando in causa nuove visioni e pratiche di cittadinanza:

> "Noi vorremmo sostenere non tanto l'inclusione quanto l'idea di *educazione all'inclusione* agendo sulle motivazioni degli operatori della scuola in base alle risorse già esistenti e creando le condizioni per una «scuola che accoglie». In base a questa prospettiva l'inclusione non è tanto un problema di integrazione fisica, che ha a che fare con la specializzazione di competenze e con l'apprendimento delle competenze scolastiche di base dei bambini con bisogni speciali, ma ha una dimensione sociale" (Carlo[8], direttore EducAid).

Per rispondere alla *mission* del programma l'associazione decise di predisporre due staff locali in Bosnia, composti da 11 operatori bosniaci e 2 coordinatori di area italiani. Queste due sedi, collocate l'una a Sarajevo (nella Federazione di Bosnia-Erzegovina), l'altra a Banja Luka (nella Repubblica Srpska), avrebbero rappresentato il riferimento anche di un altro gruppo di cooperanti locali, incaricati di seguire l'implementazione delle attività del progetto nelle varie zone del Paese in cui si trovavano le scuole beneficiarie[9] (Mostar, Zenica, Tuzla, Bihac).

4. "Quella è un'altra storia!" Tra etnicizzazione e inclusione

Mentre i concetti di laboratorio e di "educazione all'inclusione" erano di frequente osannati nelle riunioni dei consulenti italiani, l'osservazione partecipante nelle sedi locali dell'associazione metteva in luce come queste visioni non fossero omogeneamente condivise all'interno della "comunità di progetto":

> "Garantire strutture adeguate, dare abbastanza finanziamenti perché gli insegnanti possano disporre delle cose di cui disponete voi in Italia: è questo che farà buono il nostro intervento nelle scuole in Bosnia" (Jelena, staff Banja Luka).

Similmente ad altri giovani operatori serbi e bosniaci, Jelena era stata reclutata dall'équipe di progetto per la realizzazione concreta delle attività *in loco*.

Approdati recentemente ad EducAid, i giovani cooperanti locali sembravano avere costruito aspettative sul proprio lavoro distanti da quelle dei membri "fidelizzati" dell'associazione. Se, da un lato, i percorsi professionali dei consulenti, uniti da un interesse per le questioni educative, erano progressivamente confluiti nella scelta volontaria di rivolgere il loro impegno in campo educativo anche ai contesti internazionali, questi operatori, provenienti dalle più disparate esperienze di studio e di lavoro, sembravano invece essere giunti ad EducAid "un po' per caso". Talvolta il loro coinvolgimento nel progetto sembrava motivato più dalla possibilità di cambiare la propria posizione professionale e il proprio status sociale che dalla volontà di offrire un "impegno etico" sul fronte educativo.

Spesso nel corso delle nostre conversazioni, Jelena ed altri operatori, come Branko, Pedrag ed Amir, veicolavano percezioni dell'"oggetto" e della *mission* del progetto piuttosto distanti dalle visioni degli esperti italiani. La promozione del laboratori, intesa dai consulenti come un processo di riflessione *dal basso* nelle scuole locali, si traduceva spesso nelle parole e pratiche di alcuni di questi cooperanti come una questione riferita al solo problema "disabilità". Essi si riferivano all'"inclusione" come a un processo conseguito grazie all'introduzione nelle scuole di un *set* di strumentazioni, oggetti, attrezzature volti a migliorare le condizioni dei "bambini con bisogni speciali".

In queste narrazioni un ruolo fondamentale sembrava giocato dall'immaginario etnicizzato e dalle letture "puriste" in base a cui gli stessi co-

operanti locali costruivano le loro visioni professionali ed elaboravano specifiche rappresentazioni della realtà:

> "Io mi sto impegnando perché i bambini disabili possano andare a scuola con gli altri… penso che abbiano diritto a stare con gli altri… ma cosa c'entra il progetto con i discorsi che facevamo ora…? le scuole dei Serbi, dei Bosniaci, dei Croati… quella è un'altra storia!" (Branko, staff Banja Luka).

Cooperanti come Branko parlavano spesso delle attività di EducAid enfatizzando il "problema dell'accesso" nelle scuole dei bambini disabili, escludendo dal progetto ogni riferimento alla cittadinanza e al multiculturalismo. Questo aspetto non appariva di certo "bizzarro" ad un'antropologa che da qualche mese soggiornava nella Repubblica Srpska, una realtà che, più di altre, si mostrava caratterizzata da marcati processi di esclusione e discriminazione, visibili tanto nei rimandi simbolici dei luoghi quanto nelle pratiche delle scuole locali fortemente "etnicizzate":

> "Il passaggio dalla Federazione alla Repubblica è segnalato marcatamente da *tracce*, *indizi* che ti ricordano in ogni momento che non sei più in Federazione. Basta visitare qualche scuola per accorgersi che gli alunni chiedono la parola alzando le prime tre dita (un simbolo etnico), o cercare invano libri di autori bosniaci o croati nelle librerie e biblioteche della zona, girare i mercatini di Banja Luka (dove si vendono dvd di film prodotti solo da *certi* registi) o più semplicemente richiedere nei negozi di telefonia mobile una ricarica della propria scheda telefonica che appartiene ad una compagnia non serba…" (note di campo, febbraio 2006)

Oltre agli episodi riportati nel mio diario di campo, dalle ripetute conversazioni informali con gli operatori del luogo era emersa una tendenza ad assumere la propria "cultura" come sede di *autenticità*, *naturalezza*, *tradizione*, prendendo volutamente le distanze da tutte quelle attività, quegli interventi o quei processi che avrebbero potuto in qualche modo comprometterla. Tale immaginario non sembrava per nulla ininfluente nella costruzione delle identità professionali di alcuni cooperanti serbi o serbo-bosniaci; al contrario, diveniva in molti casi il "filtro" attraverso cui essi elaboravano una specifica lettura della *mission* "inclusiva" del progetto e si rapportavano quotidianamente con l'oggetto del proprio lavoro. In questo senso Branko, parlando delle finalità del progetto, sostituiva spesso il termine "inclusione" con quello di "accesso", interpretando la questione etnica e quella dell'educazione speciale come "sezioni" separate, oggetti indipendenti gli uni dagli altri.

5. "Fare rete". Tra società civile e attori internazionali

Dal punto di vista dei membri di EducAid, la realizzazione delle attività avrebbe dovuto fare leva su un approccio integrato e su una logica di rete a livello intra-istituzionale, inter-istituzionale ed extra-istituzionale, che puntasse cioè all'attivazione di relazioni positive non solo fra le stesse scuole, ma anche fra diverse tipologie di servizi (educativo, sociale e sanitario) e fra settore pubblico e settore non governativo:

> "Noi cerchiamo degli *alleati potenziali* con cui collaborare nella realizzazione dei percorsi inclusivi. L'inclusione non può essere realizzata solo operando all'interno delle mura scolastiche, ma bisogna trovare una serie di partner, *alleati-risorse* anche nell'extra-scuola: dai servizi sociali alle istituzioni educative fino all'associazionismo!" (Carlo).

I consulenti e i cooperanti degli staff locali si attivarono nella ricerca di "partner locali" o, per usare le parole del direttore di EduAid, di "alleati potenziali", tra cui furono identificati, oltre alle istituzioni e ai servizi socio-educativi, le realtà del settore non governativo, impegnate in prima linea in Bosnia nella promozione di processi di inclusione educativa. Se, da un lato, l'implementazione di tali azioni rappresentava l'esito di un processo interpretativo e negoziale tra i vari attori della comunità di progetto, dall'altro lato, le riflessioni del gruppo di EducAid non apparivano per nulla secondarie all'interno di un progetto di cooperazione decentrata.

L'enfasi posta sulla società civile e sulle "reti inter-istituzionali" rappresenta, al contrario, il caposaldo dell'orientamento critico che, a partire dagli anni Novanta, ha messo in discussione le tradizionali logiche di implementazione di cooperazione bilaterale, basate sui cosiddetti "approcci top-down"[10]. All'interno di un clima di generale cambiamento degli scenari dello sviluppo, alcune terminologie (*sviluppo dal basso*, *sviluppo partecipativo*, *cosviluppo*) hanno enfatizzato la necessità di puntare al coinvolgimento della società civile, conferendo un nuovo significato politico al "locale", ovvero a tutti quegli attori, istituzioni e associazioni del territorio che vengono intesi come i reali promotori di una propria idea di sviluppo. Oltre a mutare le tradizionali politiche di sviluppo, i nuovi orientamenti si fanno promotori di una nuova visione di sostenibilità, intesa come attivazione di processi di reciprocità e di co-sviluppo tra le istituzioni del Nord e del Sud del mondo. In base a questa nuova visione di "sviluppo sostenibile", il coinvolgimento dal basso del si-

stema del *welfare*, delle istituzioni e delle associazioni del territorio pare orientato, più che alla ricerca di un consenso, all'attivazione di processi di *empowerment* da parte degli stessi attori locali, i quali dovrebbero esercitare un ruolo attivo nel "dare forma" alle politiche e alle pratiche dell'intervento.

Mentre in alcuni contesti la costruzione e il coinvolgimento della società civile hanno acquisito un ruolo determinante nelle azioni di sviluppo degli organismi internazionali, poche ricerche si sono rivolte a esaminare come le agenzie di sviluppo abbiano "praticato" il nuovo impegno verso la *partnership* locale e concretamente stabilito relazioni con il settore non governativo nel contesto bosniaco; contesto nel quale la "costruzione" della società civile è stata percepita dalla comunità internazionale come il più efficace strumento per governare la fase di "transizione" e sostenere il processo di democratizzazione[11] (Belloni 2001, p. 163). Le poche riflessioni sul tema derivano in gran parte dalle teorie post-moderniste che, di fronte all'enfatizzazione pubblica della *partnership*, hanno messo in luce il ruolo prettamente "strumentale" giocato dalle ONG locali nel mitigare gli elementi di debolezza delle politiche di sviluppo e nel garantire il "processo di adattamento" della comunità locale alla modernità occidentale (Fisher 1997; Belloni 2001). In base a tali prospettive, la *partnership* appare come un "prolungamento" delle aspirazioni degli attori internazionali, piuttosto che come uno "scambio tra eguali che lavorano su comuni obiettivi", come emerso nei documenti dell'UNDP (1997). Questo sarebbe evidente nell'operato di agenzie come USAID, che nel 1998 ha destinato alle organizzazioni non governative della Bosnia-Erzegovina più di $80 milioni per l'implementazione dei vari programmi. Per tali ragioni alcuni autori si sono riferiti alle azioni di partnership come a forme di "neo-colonizzazione", intese come processi volti a rinforzare il dominio, le assunzioni e le rappresentazioni delle organizzazioni internazionali (Rakotomanana, Yeager 1998).

Dal punto di vista antropologico si aprono allora non poche questioni in merito alle conseguenze prodotte dalle nuove articolazioni istituzionali negli interventi di sviluppo: chi sono, in realtà, questi "partner"? Come si traduce concretamente la "partnership" in un progetto di cooperazione internazionale? Che effetti produce nelle realtà locali?

6. Sguardi reciproci nella realtà locale

Fin dalla fase iniziale di attuazione del progetto, i cooperanti locali di EducAid si preoccuparono di identificare e prendere progressivamente contatto con alcune associazioni del territorio, coinvolte in prima linea nella promozione di processi orientati all'inclusione. A questa fase seguirono una serie di incontri con i rappresentanti, direttori e attivisti locali che, non di rado, sembravano utilizzare questi momenti per sollevare questioni non direttamente centrate sul progetto.

Mentre alcune piccole ONG, come *Koraci Nade*, localizzata in un villaggio vicino a Tuzla, evidenziavano il problema economico-finanziario, segnalando (a conferma delle tesi post-moderniste) un'effettiva dipendenza dalle azioni dei cosiddetti *partner* internazionali, i membri delle realtà operanti nei centri urbani, più saldamente equipaggiate in termini di risorse umane e finanziarie, sollevavano questioni di altra natura. Le parole delle rappresentanti di un'associazione di Sarajevo sfociarono, ad esempio, in una denuncia corale verso l'inerzia delle istituzioni governative e l'atteggiamento noncurante dei Ministeri rispetto al proprio lavoro:

> "Lei mi chiede come lavoriamo? Bè… le posso dire perché lavoriamo! Lavoriamo per colmare l'inattività dei nostri Ministri! Questo Paese è allo sbando, a causa dei nostri politici e a chi dell'inclusione in verità poco importa. Io non sono sicura che non esistano risorse come loro ci vogliono far credere, eppure il governo continua a disinteressarsi delle nostre attività… Chi più avrebbe bisogno di essere educato e di un seminario sui diritti dei bambini se non i nostri politici?" (Aisha, DEAS, Sarajevo).

Le parole della signora Mihajlović, non solo Presidente di DEAS ma anche una donna che "ha fatto storia per il suo impegno nel settore della disabilità" – sottolineerà a più riprese Amir, cooperante di EducAid – lamentavano un certo disinteresse da parte delle autorità politiche di fronte al lavoro delle ONG, di cui sembravano avere solo una percezione vaga e approssimativa. Un disinteresse che emergeva anche nei racconti di alcuni volontari, che evidenziavano come fosse difficoltoso operare sul fronte dell'inclusione essendo dotati di una limitata capacità decisionale, senza un reale coordinamento da parte delle autorità governative e spesso "rimpiazzando" il lavoro dei servizi socio-educativi.

Le "tensioni" tra settore governativo e non governativo sembravano in molti casi la conseguenza della pochissima attenzione che i *donor* internazionali hanno riservato ai Ministeri e ai servizi sociali, in contrap-

posizione con i sovra-finanziamenti che spesso hanno portato a sprechi e a crescite incontrollate di organizzazioni non governative locali (molte delle quali hanno cessato le loro attività dopo il 1998-99). Queste dinamiche sembravano aver generato non solo confusione, definendo in modo ambiguo i confini dei loro doveri, ma anche un sentimento di ostilità da parte delle istituzioni governative, che talvolta percepivano l'azione delle ONG locali come un'incursione nelle proprie sfere di responsabilità.

Affioravano inoltre, nelle narrazioni dei rappresentanti del Terzo Settore, concrete difficoltà a "impattare" su un sistema del welfare ancora fortemente fondato sui modelli ereditati dal passato. Negli incontri effettuati a Zenica, Mostar, Banja Luka, Sarajevo, Bihac con i responsabili dei servizi emergeva una percezione negativa da parte dei servizi educativi nei confronti dei servizi sociali, accusati di disinteressarsi di quello che accadeva all'interno delle scuole e di imporre "un documento di categorizzazione" contenente "informazioni inutili o incomprensibili" per l'insegnante. La difficoltà di lavorare in un'ottica di reciproca collaborazione e condivisione, secondo i funzionari dei Ministeri degli Affari sociali e dell'Educazione, era in gran parte attribuibile alla vecchia normativa, che continuava a generare confusione e sprechi in termini di finanziamento, senza regolare in maniera chiara le relazioni intersettoriali:

> "Anche se c'è la riforma… come dire… il problema è che non è stata pensata con un fuoco alle relazioni tra i due sistemi… così ognuno continua ad avere le proprie leggi e quello che succede è che il bambino segnalato al settore sociale viene «passato» al settore educativo che lavora secondo le proprie leggi" (funzionario del Ministero degli Affari Sociali, Sarajevo).

Le narrazioni dei diversi attori (attivisti e rappresentanti delle ONG locali, funzionari ministeriali, rappresentanti dei servizi) svelavano non pochi aspetti problematici riguardo all'operato del settore non governativo – l'insicurezza finanziaria, la frammentazione istituzionale, la normativa, l'atteggiamento delle autorità politiche – e, fatto non secondario, la loro difficoltà ad operare in un sistema di rapporti extra-istituzionali caratterizzato da incomunicabilità e da logiche competitive. Le condizioni concrete in cui riversavano le istituzioni e associazioni locali sembravano poco sintonizzarsi con le idee astratte di "rete" e di partnership, intese come "collante" tra le agenzie internazionali e locali. Mentre queste terminologie si ponevano, infatti, come "variabili" dotate di un valore positivo intrinseco, indipendentemente dal contesto in cui erano im-

plementate, la ricerca sul campo mostrava l'importanza di tenere conto delle rappresentazioni reciproche delle realtà istituzioni locali e dei più ampi processi di cambiamento storico, politico e istituzionale in cui esse si inscrivevano. Dai colloqui con i responsabili dei servizi e i funzionari ministeriali emergeva un contesto caratterizzato da una evidente auto-referenzialità e conflittualità tra i settori del *welfare*, dove nonostante l'attivazione di cambiamenti, i modelli istituzionali e culturali ereditati dal passato continuavano a giocare un ruolo significativo nelle pratiche e rappresentazioni degli attori.

Così mentre i concetti di rete e reciprocità, osannati nelle riunioni dell'équipe di EducAid, potevano dirsi "concetti vicini all'esperienza" del progetto (Geertz 1988, p. 73), non si poteva dire altrettanto per i responsabili dei servizi, dei Ministeri e delle associazioni locali, abituati a operare in contesti istituzionali non comunicanti e oggi investiti di nuovi dilemmi e problemi.

7. Dal pluralismo al Mini Stato

Uno degli aspetti ritenuto "maggiormente deficitario" del settore non governativo sembrava rappresentato dal quadro legislativo. Molti rappresentanti locali sottolineavano, infatti, come la regolamentazione giuridica del settore facesse riferimento a due diversi ordinamenti che disciplinavano rispettivamente le due entità del Paese[12]. Ciò significava che, in base alla legge, le associazioni potevano operare legalmente solo nel territorio in cui erano state registrate, generando, oltre ad una forte frammentazione delle attività, anche diversi paradossi. Per ONG come *Partner*, registrata nella Repubblica Srpska, era quindi impossibile distribuire i propri servizi nell'altra entità, se non a seguito di una serie di complesse procedure burocratiche finalizzate ad un'altra immatricolazione. Contraddizioni profonde si rivelavano soprattutto per le associazioni che si trovavano al confine tra le due entità, come *Koraci Nade,* le quali, per il solo fatto di essere registrate nella Federazione o nella Repubblica, non potevano fornire supporto alle scuole che si trovavano a pochi chilometri di distanza.

La condizione giuridica e legislativa sembrava complicata dall'emergere di istanze etnicizzate e separatiste anche all'interno dello stesso settore non governativo. Alcuni responsabili, ad esempio, mostrarono nel corso delle nostre conversazioni atteggiamenti caratterizzati da marcata presa di distanza o, addirittura, da un'accentuata ostilità verso le iniziative

delle ONG che operavano nell'altra entità. A Banja Luka il Presidente di un'associazione, nata molti anni prima del conflitto, rimarcò esplicitamente la propria intenzione di elaborare proposte "alternative" a quelle predisposte dai rappresentanti del settore non governativo della Federazione:

> "Se lei mi parla del Programma di Inclusione Individualizzato (PEI) e team mobili le dico subito che si riferisce a un modello in voga in Federazione… non al nostro! Il nostro va in un'altra direzione; quella di costruire consultori specialistici all'interno delle scuole! Negli ultimi anni ne abbiamo costruiti 6!" (Ranko, Ong Partner, Banja Luka).

Più che da una visione diversa di "inclusione", l'atteggiamento di ostilità del Presidente dell'associazione sembrava dettato da interessi di natura politica, indirizzati a delimitare confini, stabilire opposizioni o prendere le distanze dalle decisioni elaborate dai Ministeri cantonali o dalle ONG nell'altra "porzione" di territorio. Questo episodio non poteva dirsi per nulla isolato nel Paese, dove la comunità internazionale ha favorito lo sviluppo di due – o più probabilmente tre – distinte "società civili" che operano come *mini-state thinking*, ovvero come se fossero autonome e separate le une dalle altre[13] (Deacon, Stubbs 1998). Un aspetto che difficilmente poteva essere trascurato dallo staff di EducAid, orientato a intendere la "società civile" come spazio del pluralismo, della giustizia sociale e della reciprocità. Questa rappresentazione appariva decisamente astratta e romantica, se rapportata alle condizioni concrete in cui riversavano le strutture del Terzo settore, dominate da logiche conflittuali, quando non da vere e proprie forme di rivalsa tra gli attori.

8. Un modello tutto bosniaco

Sebbene le proposte elaborate da alcune associazioni locali si mostravano dipendenti dal sostegno finanziario delle agenzie internazionali, esse non apparivano come un puro "prolungamento" delle aspirazioni e delle priorità dei programmi di sviluppo di tali agenzie.

Alcune associazioni, ad esempio, sembravano l'esito di ripetuti tentativi messi in campo dai cosiddetti "addetti ai lavori" di far fronte ai mutamenti storici e alle trasformazioni istituzionali che avevano investito il campo dell'educazione speciale in Bosnia. Per professionisti come i di-

fettologi[14] l'ingresso della riforma educativa e la progressiva "scomparsa" delle scuole speciali – luoghi dove essi avevano storicamente affermato, mantenuto e rafforzato la propria identità professionale – rappresentavano questioni tutt'altro che irrilevanti. Per molti di questi "specialisti", il settore non governativo aveva rappresentato un canale privilegiato per mantenersi in "prima linea" nel governo diretto dei processi di cambiamento verso l'inclusione educativa e per elaborare nuovi approcci che prendevano esplicitamente le distanze dalle proposte avanzate dagli attori internazionali. Le attiviste di DEAS, ad esempio, manifestarono molte perplessità di fronte all'idea dell'associazione italiana di realizzare laboratori per l'integrazione, cercando altresì di sfidare la proposta elaborata dagli "internazionali":

> "Negli ultimi cinque anni ci sono state agenzie che venivano con un'idea poco chiara del nostro lavoro e del settore non governativo e senza prenderlo bene in considerazione… dopo 10 anni che proviamo a dare forma alla riforma, adesso non possiamo accettare che qualcuno ci venga a presentare un progetto senza tenere conto di tutto il lavoro che abbiamo fatto per includere i bambini disabili… per cui alla vostra proposta ribattiamo con la nostra proposta!" (Gordona, DEAS, Sarajevo).

Rispetto alla visione di "alleanza" prospettata dai professionisti di EducAid, che definivano gli stessi partner del progetto come "alleati-risorse", diversi aspetti di criticità emersero nella costruzione di queste collaborazioni. Nel corso degli incontri entravano spesso in gioco, oltre alle risorse economiche del progetto, rappresentazioni distanti o anche conflittuali della realtà. In particolare alcune associazioni, che leggevano nell'intervento tecnico e nella predisposizione dei "servizi" speciali le chiavi di volta del cambiamento, avevano difficoltà a concepire gli "insegnanti" come i beneficiari primi del progetto:

> "Il mio timore è legato al rischio che il bambino rimanga parcheggiato a scuola e non abbia un reale programma di inclusione individualizzato (PEI). La nostra idea è che la scuola abbia un team di esperti che permetta di diminuire il numero dei bambini delle classi speciali favorendo l'accesso dei bambini disabili nella scuola con programmi individuali. I primi risultati mettono in luce che il 35% di questi bambini è passato a programmi regolari" (Dajra, associazione di Sarajevo).

Le parole della vicedirettrice di una ONG di Sarajevo mettevano in luce come la proposta dello staff di EducAid fosse "incompatibile" con quello che lei definiva il *modello bosniaco,* un approccio fondato sull'intro-

duzione nelle scuole di figure specializzate, di nuovi strumenti e percorsi di apprendimento individualizzati, chiamati genericamente PEI. La proposta dello staff di EducAid, centrata sulla promozione di un contesto di "educazione all'inclusione", appariva poco significativa a chi si faceva portavoce di questo modello e rendeva piuttosto problematica anche la sostenibilità delle relazioni tra le due associazioni, che perseguivano *mission* così distanti, basate su approcci contrastanti.

La proposta dei laboratori si scontrava, in alcuni casi, anche con gli interessi di gruppi locali leader nella promozione dell'inclusione e coinvolti in prima linea nella gestione dei processi centrati sull'educazione speciale. La focalizzazione del progetto sulla professionalità degli insegnanti si contrapponeva, ad esempio, con le attività degli specialisti, orientati – abbiamo visto – a difendere materialmente e simbolicamente "il proprio spazio" nelle scuole. Queste dinamiche rischiavano di generare logiche di competizione o di portare gli attori, nel corso degli incontri, a negoziare i loro interessi e le risorse del progetto al fine di stabilire "accordi" sul proprio coinvolgimento, rendendo particolarmente complessa l'attivazione di una reale condivisione di significati e approcci sul tema dell'inclusione.

9. Conclusioni: una visione "emica" dello sviluppo

Più che una realtà guidata da coerenti e condivise rappresentazioni, il "progetto" appare nella ricerca etnografica come un'arena transnazionale dove coesistono, si sovrappongono o contrappongono una molteplicità di interessi organizzativi, di aspettative professionali, di rappresentazioni e pratiche dell'"inclusione". La stessa comunità di progetto non sembra un magma omogeneo e indifferenziato, ma risulta "attraversata" da plurime rappresentazioni della *mission* del progetto, correlate a specifiche aspettative e storie professionali e ai contesti locali e modelli culturali in cui i cooperanti e consulenti sono situati.

La ricerca di campo permette, inoltre, di cogliere nell'ambito di una specifica azione progettuale la difficoltà di tradurre alcune retoriche (come quelle di *partnership* e di *società civile*), nate in seno agli orientamenti dello sviluppo critici verso le tradizionali logiche di cooperazione bilaterale, in concreti percorsi di scambio e reciprocità "tra le istituzioni del Nord e del Sud del mondo". Più di frequente, dietro questi processi sembrano mobilitarsi negoziazioni di interessi e risorse tra gli attori, in cui entrano in gioco le priorità, le storie, le culture organizzative e

le prospettive, a volte conflittuali, dei diversi "partner". Sotto questa denominazione si svelano, infatti, una quantità di realtà formali e informali, sociali e organizzative che, oltre ad avere caratteristiche estremamente eterogenee, perseguono *mission* diverse e non sempre sintonizzabili con quelle internazionali. Queste considerazioni ci permettono anche di mettere in discussione le visioni critiche che hanno letto la *partnership* come mera forma di neo-colonialismo, ignorando gli sforzi e i tentativi esercitati dagli attori locali nell'imporre e farsi portatori di un proprio "discorso", traendo vantaggio dai rapporti con le agenzie internazionali e, al tempo stesso, prendendo le distanze dalle loro assunzioni e rappresentazioni.

In maniera più ampia, l'"immersione" dell'antropologo nella vita sociale del progetto ci induce a rivedere ogni posizione demonizzante che legga il suo coinvolgimento nei processi di sviluppo come necessariamente *compromettente*, avvicinandoci a un modo diverso di intendere la natura pratica ed epistemologica del lavoro dell'antropologo rispetto a quello dei *decision-maker*. Come ci ricorda Tommasoli, infatti:

> "Chi studia l'impatto dell'attuazione di un piano regolatore in un quartiere periferico di una grande città non può essere considerato responsabile delle scelte politiche che hanno condotto all'approvazione di questo piano. Chi tratta il tema dell'etnia, anche se riconosce l'esistenza di un insieme di pratiche e rappresentazioni sociali che possono essere oggetto di analisi antropologica, non per questo afferma necessariamente la superiorità di una particolare identità etnica. Allo stesso modo chi si interessa agli effetti di un intervento di cooperazione non dovrebbe essere ritenuto un sostenitore delle politiche di sviluppo ad esso sottintese" (Tommasoli 2001, p. 22).

Proprio questo coinvolgimento diretto e prolungato dell'antropologo nelle pratiche di sviluppo ci allontana da una visione ingegneristica predominante nell'immaginario dei professionisti dello sviluppo, che spesso sono inclini a concepire il programma come un disegno tecnico prestabilito, caratterizzato da una certa razionalità e sequenzialità (le fasi del progetto) e implementato da un insieme di attori che ne condividono le politiche. All'enfasi sull'implementazione degli interventi, la prospettiva antropologica risponde con l'importanza di cogliere come la realtà viene differentemente percepita e agita dagli attori, invitandoci a spostare lo sguardo verso le dimensioni implicite di un sistema sociale che rimane "invisibile" a molti degli individui che operano sul campo (Uphoff 1992): la varietà dei punti di vista e delle prospettive, le diverse modalità

con cui vengono definiti problemi e identificate soluzioni, la natura delle transazioni e degli scambi, la molteplicità degli interessi e delle interpretazioni (anche conflittuali) fornite dagli attori.

Mentre alcuni processi sfuggono all'attenzione di chi agisce concretamente sul campo, portandoli spesso a ricercare ordine e coerenza in contesti caratterizzati da forte incertezza e instabilità, un'attenzione verso la dimensione "emica" dello sviluppo, ovvero verso le prospettive e le pratiche elaborate dagli stessi attori che vi operano, può permettere di "portare alla luce" elementi invisibili o ritenuti marginali, ma che assumono invece una significativa rilevanza nella realizzazione delle attività.

Note:

[1] L'orientamento di Malinowski, considerato il padre fondatore dell'antropologia applicata, fornì un impulso centrale alla compenetrazione tra ricerca, conoscenza scientifica e azione sociale, sostenendo la necessità di orientare ai fini pratici (nella gestione diretta delle colonie) la ricerca etnografia, centrata sullo studio del "nativo che sta cambiando" (Malinowski 1929). In base a questa prospettiva, che leggeva la situazione coloniale come un fenomeno di "contatto culturale", generato dall'incontro delle due società (le popolazioni europee e quelle indigene), i resoconti etnografici indirizzati alla ricostruzione dello stato "pre-Europeo" del selvaggio (Malinowski 1929) avrebbero offerto un contributo indispensabile alle pratiche degli amministratori coloniali.

[2] Questo modello è stato postulato recentemente da Cernea, un antropologo che da anni lavora in qualità di consulente all'interno della Banca Mondiale. L'*engineering action model* assume che la conoscenza sociale possa essere usata per "democratizzare e facilitare la partecipazione" al processo di pianificazione e risolvere i problemi delle popolazioni native, grazie alla predisposizione di un "sistema di ascolto" messo a punto da una tipologia di esperti professionalmente formati e pertanto gli unici delegati a decidere del loro futuro (Cernea 1995, in Gow 2002). Si veda anche: Pazzagli 2004.

[3] Tr. it. a cura dell'autrice.

[4] La ricerca etnografica è più dettagliatamente presentata nella monografia "Tracce di inclusione. Antropologia *nello* sviluppo e cooperazione decentrata e in Bosnia-Erzegovina" (Tarabusi 2008).

[5] Sotto questo appellativo rientrano gli orientamenti che, nati intorno agli anni Novanta, si pongono in modo "alternativo" nei confronti delle logiche Statocentriche proprie dei programmi di sviluppo, che tradizionalmente hanno concepito l'intervento di aiuto come relazione bilaterale tra gli Stati. Tali orientamenti hanno enfatizzato la necessità di puntare al coinvolgimento di una molteplicità di soggetti non tradizionalmente compresi tra i cosiddetti professionisti e "tecnici" dello sviluppo: organizzazioni non governative, Enti Locali, AUSL,

sindacati, imprese sociali, circoli ricreativi aziendali, ecc. Si vedano, tra gli altri: Petiteville 1995; Ianni 1999; Pazzagli 2004.

6 Dopo isolati tentativi promossi da alcune organizzazioni internazionali, nel 2002 sono state definite le linee generali della riforma educativa in Bosnia Erzegovina, che si propone di promuovere una scuola integrata a tutti i livelli del sistema educativo, compresa l'"inclusione dei bambini con bisogni speciali".

7 Il progetto originario, che si proponeva durante la fase di emergenza (1995-1998) di offrire un supporto educativo e sanitario ai minori vittime del conflitto, è stato soggetto a diverse riformulazioni che hanno portato all'elaborazione di un programma multidimensionale che, oltre all'intervento educativo, prevedeva la promozione della riabilitazione psico-fisica dei minori attraverso l'equipaggiamento di alcune strutture e plessi termali e l'attivazione di imprese sociali.

8 Si segnala che i nomi utilizzati nel testo da questo momento in poi per indicare i soggetti coinvolti nella ricerca saranno fittizi per rispetto dell'anonimato e della privacy.

9 In base agli accordi di Dayton (1995) il Paese è stato diviso in due entità semi-indipendenti: la *Repubblica Srpska* (Repubblica Srpska) con capitale Banja Luka, abitata prevalentemente da popolazione bosniaca di etnia serba e la *Federacija BH* (Federazione di Bosnia-Erzegovina), a prevalenza croato-musulmana, che occupa il 51% del territorio, con capitale Sarajevo. Quest'ultima è stata a sua volta divisa in dieci Cantoni.

10 Sulla cooperazione decentrata, si vedano, tra gli altri: Petiteville 1995; Ianni 1999; Pazzagli 2004.

11 Belloni sottolinea come, dopo le prime azioni fallimentari messe in campo nel periodo di post-conflitto, nell'ultima decade le pratiche di sviluppo siano state influenzate da retoriche volte ad enfatizzare il ruolo determinante giocato dalla società civile nel sostenere il processo di democratizzazione della Bosnia Erzegovina. In base a queste prospettive, il Terzo Settore è stato descritto nei documenti internazionali (ad es. dal *Peace Implementation Council* e dall'OSCE) come una "terra di mezzo" tra lo Stato e gli individui, un dispositivo cioè per "controbilanciare" le strutture di governo che può, da un lato, contenere le "spinte" dello Stato e, dall'altro lato, enfatizzare e valorizzare le spinte individuali (Belloni 2001).

12 Recentemente è stata introdotta la possibilità di registrarsi anche a livello dello Stato, sebbene questo comporti, per le associazioni già registrate in una della due entità, procedere ad una nuova e distinta immatricolazione.

13 Deacon e Stubbs evidenziano, in specifico, come l'"assorbimento" di logiche e modelli separatisti, che si sono diffusi a macchia d'olio senza una reale coordinazione, e il "vuoto politico", prodotto dalla competizione e disarticolazione delle organizzazioni sovra-nazionali, non governative e governative nazionali, avrebbero portato in Bosnia-Erzegovina allo sviluppo di nuovi sistemi di relazioni sociali e forme "etnicizzate" di potere locale (1998).

14 I difettologi rappresentano nel Paese le figure qualificate nell'educazione e riabilitazione degli individui con bisogni speciali. L'importanza e il ruolo esercitato da questi esperti nell'educazione speciale affonda le radici nel pensiero di Viy-

gotski, psicologo sovietico che per primo sviluppò i fondamenti teorici della Difettologia, sulla base della quale si è definita l'istituzionalizzazione del sistema educativo nell'ex Jugoslavia.

Bibliografia

Agrawal, A., *Poststructuralist approaches to development: some critical reflections*, in "Peace & Change", vol. 21, n. 4, 1996, pp. 464-477
Asad, T., *Anthropology and the Colonial Encounter*, Ithaca Press, London 1973
Bastide, R., *Anthropologie appliquée*, Petit bibliotéque Payot, Paris 1971, pp. 162-182 [tr. it. in Malighetti, R., *Antropologia applicata*, Unicopli, Milano 2001, pp. 255-262]
Belloni, R., *Civil society and peacebuilding in Bosnia and Herzegovina*, in "Journal of Peace Research", vol. 38, n. 2, 2001, pp. 163-180
Bianchini, S. (a cura di). *L'autogestione jugoslava*, Angeli, Milano 1982
Bianchini, S., *Bosnia-Erzegovina*, Stilografica, Roma 1999
Bignante, E., *Esperienze di cooperazione decentrata e regolazione locale del rapporto società-ambiente*, in "Afriche e Orienti", anno VII, n. 4, 2005, pp. 174-188
Callari Galli, M. (a cura di), *Nomadismi contemporanei*, Guaraldi, Rimini 2004
Colajanni, A., *L'antropologia dello sviluppo in Italia*, in Colajanni, A., Di Cristoforo Longo, G., Lombardi Satriani, L.M. (a cura di), *Gli argonauti: l'antropologia e la società italiana*, Armando Editore, Roma 1994
Crewe, E., Harrison, E., *Whose Development? An Ethnography of Aid.*, Zed Books, London 1998
Deacon, B., Stubbs, P., *Global social policy: international organizations and the future of welfare,* Sage, London 1997
Deacon, B., Stubbs, P., *International actors and social policy development in Bosnia-Herzegovina: Globalism and the New Feudalism*, in "Journal of European Social Policy", vol. 8, n. 2, 1998, pp. 99-115
Escobar, A., *Anthropology and the Development Encounter: The making and the Marketing of Development Anthropology*, in "American Ethnologist", vol. 18, n. 4, 1991, pp. 658-681
Escobar, A., *Immaginando un'era di post-sviluppo*, in Malighetti, R. (a cura di), *Oltre lo sviluppo: le prospettive dell'antropologia*, Meltemi, Roma 2005

Evans-Pritchard, E., *Applied anthropology*, in "Africa", vol XVI, n. 2, 1946, pp. 92-99 [tr. it. in Malighetti, R., *Antropologia applicata*, Unicopli, Milano 2001, pp. 184-194]
Fairhead, J., Leach, M., *Reframing Deforestation: Global Analyses and Local Realities. Studies in West Africa*, Routledge, London 1998
Ferguson, J., *The anti-politics machine: "development", depolitization and bureaucratic power in Lesotho*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1994
Foucault, M., *L'ordre du discours. Leçon inaugural au Collège de France*, Gallimard, Paris 1971
Gardner, K., Lewis, D., *Anthropology, development and the post-modern challenge*, Pluto Press, London 1996
Geertz, C., *Antropologia interpretativa,* Il Mulino, Bologna 1988
Giordano, C., *Dal punto di vista del progetto. Dinamiche etnografiche in un contesto di sviluppo (Baluchistan settentrionale)*, in Fabietti, U. (a cura di), *Etnografia e culture. Antropologi, informatori e politiche dell'identità*, Carocci, Roma 1998, pp. 77-101
Gow, D., *Anthropology of Development: Evil Town or moral narrative?*, in "Human Organizations", vol. 61, n. 4, 2002, pp. 299-314
Grillo, R.D., Stirrat, R.L., *Discourses of development: anthropological perspective*, Berg, Oxford 1997
Hayden, R.M., *Moral Vision and Impaired Insight. The Imagining of Other Peoples' Communities in Bosnia*, in "Current Anthropology", vol. 48, n. 1, 2007, pp. 105-132
Hoben, A., *Anthropologists and development*, in "Annual Review of Anthropology", n. 11, 1982, pp. 349-375
Ianni, V, *La cooperazione decentrata allo sviluppo umano*, Rosenberg & Sellier, Torino 1999
Lewis, D.J., *Partnership as process: building an institutional ethnography of an inter-agency aquaculture project in Bangladesh*, in Mosse, D., Farrington, J., Rew, A. (eds.), *Development as Process. Concepts and Methods for Working with complexity*, Routledge, London 1998
Malighetti, R., *Antropologia applicata: dal nativo che cambia al mondo ibrido*, Unicopli, Milano 2001
Malinowski, B., *Practical anthropology*, in "Africa", vol. 11, n. 1, 1929, pp. 22-38 [tr. it. in Malighetti, R., *Antropologia applicata*, Unicopli, Milano 2001, pp. 59-77]
Mosse, D., *Process-Oriented approaches to development practice and Social Research*, in Mosse, D., Arrington, J., Rew, A. (eds.), 1988, pp. 31-54

Mosse, D., *Good policy is unimplementable? Reflections on the ethnography of aid policy and practice*, paper delivered at EIDOS Workshop "Order and disjuncture: The organisation of aid and development", SOAS, London 2003
Mosse, D., *Cultivating development: an ethnography of aid policy and practice,* Pluto, London 2004
Pandolfi, M., *L'industrie humanitaire: une souveraneté mouvante et supracoloniale. Reflexion sur l'experience des balkans*, in "Multitudes", n. 3, 2000, pp. 97-105
Pazzagli, I.G., Tarabusi, F., *Human rights and development policies. Some critical issues on the idea of 'community rights' in the development field,* in De Feyter, K., Pavlakos, G. (eds.), *The Tension between Group Rights and Human Rights. A multidisciplinary approach*, Hart, Oxford 2008, pp. 295-307
Pazzagli, I.G., *Contesti umanitari e periferie emergenti: la cooperazione internazionale e i nomadismi della contemporaneità*, in Callari Galli, M. (a cura di), *Nomadismi contemporanei*, Guaraldi, Rimini 2003, pp. 149-171
Petiteville, F., *La coopération Décentralisée. Les collectivités locales dans la Coopération Nord-Sud*, L'Harmattan, Paris 1995
Rakotomanana, M., Yeager, J.L., *Initiating a program in educational policy and planning in a nation in crisis: the case of Bosnia-Herzegovina*, paper presented at the 40th Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, IISE, University of Pittsburgh 1998
Riccio, B., *Associazionismo, capitale sociale e potenziale di co-sviluppo tra i migranti senegalesi nella provincia di Bergamo*, in Ceschi, S., Stocchiero, A. (a cura di), *Relazioni transnazionali e co-sviluppo. Associazioni e imprenditori senegalesi tra Italia e luoghi di origine,* L'Harmattan, Torino 2006
Rist, G., Sabelli, F. (a cura di), *Il etait une fois le développement*, Editions d'En Bas, Lausanne 1986
Rossi, B., *Order and disjuncture: theoretical shifts in the anthropology of aid and development*, in "Current Anthropology", vol. 45, n. 4, 2004, pp. 556-561
Stirrat, R.L., *Cultures of consultancy*, in "Critique of Anthropology", vol. 20, n. 1, 2000, pp. 31-46
Tarabusi, F., *Tracce di inclusione. Antropologia nello sviluppo e cooperazione decentrata e in Bosnia-Erzegovina*, Guaraldi, Rimini 2008
Tassan, M., *La cultura dell'ambiente nelle politiche di sviluppo della FAO*, in "I quaderni del CREAM", n. 2, 2004, pp. 119-142

Tax, S., *Action Anthropology*, in "Current Anthropology", vol. 16, n. 4, 1975, pp. 514-517
Tommasoli, M., *Lo sviluppo partecipativo. Analisi sociale e logiche di pianificazione*, Carocci, Roma 2001
Wright, S., *Anthropology of organizations*, Routledge, London 1994
Uphoff, N., *Learning from Gal Oya: possibilities for partecipatory development and post-newtonian social science*, Cornell University Press, Ithaca and London 1992

Rosario Sapienza

Riflessioni, rifrazioni e rispecchiamenti nel post-sviluppo, fra etnografia e valutazione

1. Introduzione

Il presente contributo attinge da un presupposto spurio, scaturito dal percorso professionale non proprio lineare di chi lo scrive. Dopo aver coltivato, in gioventù, un forte interesse per gli studi antropologici, culminato in una laurea in etnografia e in un ulteriore decennio di ricerca sociale, negli ultimi quindici anni ho intrapreso la carriera di "esperto" presso diverse agenzie di cooperazione internazionale. Occupandomi prevalentemente di monitoraggio e valutazione oltre che di progettazione e gestione di programmi di sviluppo ed emergenza, ho sentito spesso – in questi anni – l'esigenza di conciliare i miei originari interessi di studio e ricerca con le esperienze professionali in seguito maturate. È da questa motivazione, piuttosto privata, che scaturisce la riflessione qui proposta.

L'articolo esordisce domandandosi se sia lecito o meno confrontare ciò che fanno gli antropologi in diverso modo interessati allo sviluppo con le attività dei valutatori di programmi e progetti di mutamento pianificato in contesti di cooperazione internazionale. La questione non è nuova, anche se in Italia l'incontro fra queste due *pratiche* – per usare un termine tanto generico da non scontentare nessuno – è tutt'altro che frequente[1]. I tempi però sono ormai maturi per porre, con la massima franchezza e urgenza, alcuni quesiti che meritano di essere presi sul serio. La posta in gioco non è solo la spendibilità, il ruolo e la legittimità delle suddette pratiche, quanto l'ineludibile necessità di confrontarsi sull'epocale e più generale dilemma di *come*, *dove* e *se* orientare il cosiddetto sviluppo. Davanti ad un simile quesito non bastano – oggi più che mai – gli specialisti della cooperazione, dell'umanitario, dell'emergenza, delle missioni di pace. Le alternative e i rischi sono troppi e troppo roboanti per restare appannaggio di una cricca di addetti ai lavori. I problemi dello svi-

luppo non sono solo cavillose *technicalities* per esperti del settore dalla valigia facile. Tutti sono coinvolti, dai movimenti politici ai media, dai "grandi" che decidono le politiche sopranazionali all'uomo della strada, al contribuente, alle varie e più o meno astratte entità collettive quali la *società civile* e la *comunità internazionale*. Tutti sono chiamati a contribuire ad una riflessione ancora impellente, che si auspica aperta, franca, polifonica soprattutto.

La questione dei rapporti fra antropologia e sviluppo è, del resto, tutt'altro che nuova e, come ricorda Vittorio Rinaldi nel suo articolo contenuto in questo stesso volume, ha finito col produrre, perlomeno, una triplice postura fra gli antropologi: l'"etnografia dello sviluppo", l'"epistemologia dello sviluppo" e l'"antropologia applicata". D'altra parte, come già da tempo sostiene Antonino Colajanni, l'antropologia *dello* sviluppo[2] va distinta da una antropologia *nello* sviluppo e da un'antropologia *per* lo sviluppo[3]. Assume quindi ancor più senso e urgenza esigere risposte sul tipo di contributo che l'antropologia può dare non tanto all'interno del controverso *mare magno* dello sviluppo quanto nel più specifico ambito della valutazione dei progetti di cooperazione internazionale. Rinunciando, quindi, ad alimentare il dibattito (alle volte infruttuosamente ideologico) sul turbolento rapporto fra Antropologia e Sviluppo, ci si limiterà in queste pagine ad approfondire il più puntuale raffronto fra le pratiche dell'etnografia e della valutazione intorno al dipanarsi dei progetti e dei programmi di cooperazione internazionale.

Mentre, dagli anni Settanta, la valutazione si fa strada sulla scena internazionale e, con sempre più autorevolezza, si propone come uno dei presupposti all'attuazione delle politiche di cooperazione allo sviluppo[4], gli antropologi continuano a domandarsi, dal canto loro e forse con più accanimento che in passato, quale sia oggi il ruolo della propria disciplina. Nel far questo si *dislocano* attraverso nuovi approcci, nuovi strumenti interpretativi, nuovi modi di restituire i resoconti delle loro ricerche, persino virando verso nuovi e diversi oggetti di studio (Benadusi 2006). Se da un lato l'antropologia sempre più si dischiude all'osservazione e in parte al coinvolgimento in processi di mutamento pianificato, dall'altro la valutazione, da strumento di controllo, si pensa sempre più come processo formativo, conoscitivo e sperimentale, disposto a negoziare con altri saperi, interessi e punti di vista, pronto a potenziare le proprie inclinazioni partecipative nei confronti dei diversi attori coinvolti, inclusi *in primis* i beneficiari degli interventi[5].

Nei rispettivi approcci, tendenzialmente diversi fra loro, né l'antropologia né la valutazione sembrano del resto identificarsi granché con le tecniche usate, preferendo piegarle alle proprie esigenze a seconda del compito che hanno innanzi. Mentre il corredo metodologico della valutazione, nel suo complesso tutt'altro che codificato, continua ad essere messo in discussione e sottoposto a cambiamenti e verifiche, sempre meno l'antropologia si identifica con i propri metodi tradizionali, sempre più si cimenta in nuove sperimentazioni etnografiche. In antropologia, persino la tradizionale affezione per l'approccio squisitamente qualitativo dell'osservazione partecipante ha registrato una incipiente presa di distanza, sganciando in tal modo *il* metodo antropologico per antonomasia dalla propria disciplina e, per curioso contraccolpo, vedendo montare il suo successo presso altre discipline, quali la pedagogia, la psicologia sociale e la stessa sociologia (Chambers 1992; Uphoff 1992; Wright, Nelson 1995).

Ma al di là degli aspetti induttivi ed empirici comuni tanto all'etnografia quanto alla valutazione, la legittimità del paragone ci pare addirittura rafforzata dall'evolversi stesso della definizione dell'etnografia nel corso degli anni: inizialmente intesa come neutra raccolta di dati, va nel corso degli anni assumendo il proprio status di discorso interpretativo, non immune dalle distorsioni dell'"equazione personale" dell'etnografo. In questo suo evolversi, l'etnografia si fa discorso, lettura e interpretazione, similmente a quella che è e che sempre più tende ad essere la valutazione.

Così, ciascuna per proprio conto, l'antropologia e la valutazione si trovano a lottare, tutto sommato, contro una forma di inadeguatezza, la prima facendo ancora i conti con l'obsolescenza di alcuni costrutti teorici e metodologici germogliati al suo interno[6], la seconda millantando un *pedigree* euristico fatto di teorie e metodi presi in prestito o rubacchiati alle più svariate discipline. Mentre l'antropologia cerca di *non più* essere ciò che è stata, di *non più* essere solo lo studio dell'altrove, solo lo studio dell'altro, solo lo studio circoscritto di un campo/luogo di ricerca, la valutazione sconta il proprio essere *non ancora* una disciplina a tutti gli effetti, *non ancora* una materia insegnata in accademia, dotata di propri metodi, di proprie teorie, di propri padri fondatori[7]. Un tramestio, insomma, che vede tanto l'antropologia quanto la valutazione alla ricerca di nuovi spazi di espressione, nuove forme di legittimità, nuovi sbocchi professionali e applicazioni. Come in un gioco di specchi – più o meno deformanti – esistono, certo, fra antropologia e valutazione, delle somiglianze e delle differenze che possono sorprendere o lasciare indifferen-

ti, indisporre o ispirare riflessioni. Riflessioni, rifrazioni e rispecchiamenti che ci auguriamo servano, perlomeno, a meglio sostanziare e circoscrivere questo necessario lavorìo di ridefinizione e riposizionamento nei due rispettivi, distinti ambiti. E allora, fra il *non più* dell'antropologia e il *non ancora* della valutazione, c'è forse spazio per un incontro capace di alleviare la supposta rispettiva inadeguatezza con ciò che, reciprocamente, l'una può trovare nell'altra. È all'ipotesi di un simile confronto che sono dedicate queste pagine.

2. Il campo e l'oggetto di studio

Da dove cominciare? Ma dalla pratica sul campo, evidentemente. Perché è nel muoversi *in media res* che si riscontra una prima pallida somiglianza fra l'antropologo etnografo e il valutatore. Sia il valutatore sia l'etnografo vanno sul campo. Devono farlo perché in questo modo qualificano sé stessi, almeno in parte. Sul campo, tra l'altro, alcune volte si incontrano. La presenza *in situ*, l'*esserci*, innanzi tutto, è una peculiarità che accomuna il lavoro, prevalentemente qualitativo, dell'etnografo e del valutatore. Anche se, va detto, cambiano gli intenti, cambiano i tempi e cambiano i modi. Eppure, l'uno e l'altro, una volta sul terreno, cercano di capire induttivamente, di rilevare grazie alla propria presenza ciò che non sarebbe rilevabile attraverso uno studio indiretto, da scrivania. Prima, dopo e durante le loro visite, entrambi, l'etnografo e il valutatore, studiano e leggono documenti pertinenti alla propria missione, al proprio oggetto di studio. Durante le visite e i sopralluoghi entrambi osservano e partecipano più o meno attivamente alle situazioni che si svolgono sotto i loro occhi. Il valutatore pretende di fare, in modo prevalentemente frettoloso e approssimativo, quello che un tempo faceva l'etnografo, osservando le situazioni, interrogando le fonti, vale a dire ascoltando gli svariati testimoni che possono dare informazioni utili all'esercizio valutativo. Oggi l'antropologia non fa più ricorso ad un paradigma scientista e quindi non rappresenta più il lavoro sul campo facendo uso della terminologia tipica dell'inchiesta sociale. I "testimoni" sono ormai considerati "co-autori", le fonti d'informazione non servono più a ricostruire un ritratto coerente e oggettivo della realtà studiata, ma si rendono autonome nel tratteggiare il mosaico delle diverse visioni che danno forma ad un determinato contesto di vita. L'antropologo, come un regista, si limita a mettere insieme i pezzi e a confezionare il discorso antropologico, che si fa plurale, dialogico, negoziale. Anche in valutazione la re-

cente introduzione dei concetti di trasparenza e partecipazione ha finito con l'avvicinare il discorso valutativo a quello etnografico, nel presupporre che un buon valutatore debba raccogliere e tener conto di tutta la gamma dei punti di vista, mediare e negoziare fra questi e tenere in sommo conto i saperi e le percezioni locali sui processi stimolati dai progetti o dai programmi in esame, fino a cominciare a considerare queste diverse espressioni di conoscenza situata come vettori capaci di influire, e in modo fondante, sulla forma e le sorti dei progetti stessi e quindi sugli indirizzi e gli orizzonti dello sviluppo[8]. Purtroppo, la riflessione critica e teorica che sottende a queste evoluzioni nel settore della ricerca valutativa rimane, oggi, perlopiù confinata al vocabolario politico dei grandi apparati dello sviluppo, invece che corrispondere ad una effettiva, solida e indipendente riflessione endogena alla disciplina e ad una sua conseguente e decisa messa in pratica[9].

Riguardo all'oggetto di studio, da una prima sommaria constatazione parrebbe che la valutazione di progetti di sviluppo si ponga in prima linea nell'osservazione e nell'interpretazione di molti fra i fenomeni più cari alle discipline etno-antropologiche, trovandosi a quotidiano contatto con dinamiche quali il conflitto, il mutamento sociale, il multiculturalismo, le migrazioni, i processi collettivi di definizione identitaria nazionale, religiosa o "etnica", le produzioni sociali, culturali, politico-religiose, le misure rivolte al controllo, all'uso e alla manutenzione del territorio e dell'ambiente. Sia che ci si occupi di sviluppo rurale nelle sue svariate accezioni sia che si affronti la delicata faccenda della gestione comunitaria delle risorse idriche, sia che ci si imbatta nelle sempre spinose questioni relative al rispetto dei diritti delle donne o nell'allestimento ed erogazione di servizi educativi o sanitari, sia che ci si confronti con l'applicazione delle regole democratiche, con la condotta del potere politico o con la distribuzione della responsabilità amministrativa di un sistema nazionale, persino nel caso in cui si debba rendere effettivamente fruibile la costruzione di una infrastruttura, di una strada, di un nuovo insediamento abitativo, di un acquedotto o di una diga, praticamente in ogni caso in cui esista un progetto finalizzato a "risolvere un problema" e "migliorare" a vario titolo la qualità della vita di una data porzione di popolazione, sempre ed inevitabilmente ci si confronta con tematiche di impatto sociale che hanno in sé probabili risvolti di interesse antropologico. Del resto, come tutti i bravi valutatori ormai sanno bene, non sono quasi mai gli aspetti puramente tecnici a mettere in crisi un progetto. Il mondo è pieno di bravi ingegneri, agronomi, medici, geologi e veterinari pronti a fornire la propria consulenza nella fase d'avvio dei progetti o,

nel corso di questi, attraverso interventi *ad hoc*. Né, generalmente, mancano i fondi per finanziare servizi e contributi di questo tipo. Il problema non è quasi mai la fonte di conoscenza e la sua messa a disposizione, quanto piuttosto l'effettiva traduzione e trasmissione dei saperi, il loro sostanziale recepimento e la loro messa in pratica, oltre che la durevole riproducibilità dei benefici che ne derivano (Scaramella 2003). Non è mai la competenza tecnica potenzialmente disponibile ad essere assente – questa è la prima cosa a cui si pensa, quando "si arma" un progetto –, ma è piuttosto la concatenante ed interconnessa variabile umana responsabile degli esiti finali e durevoli derivati da tale competenza che rappresenta la vera componente attiva determinante il successo o il fallimento degli interventi di sviluppo.

3. Un reticolo di attori

La variabile umana è rappresentata, in primo luogo, da tutti coloro che hanno o dovrebbero avere un ruolo attivo nel progetto: dallo *staff*, locale o espatriato che sia, alle immediate controparti, come le persone chiave presso gli enti donatori o le società che forniscono i servizi necessari alla realizzazione delle azioni previste. La variabile umana è costituita anche dal più vasto universo del contesto socioculturale di riferimento: dai diretti beneficiari dell'intervento, che sono solitamente porzioni di popolazione definite su base territoriale o in virtù di precipue caratteristiche socioeconomiche o socioculturali, agli attori comunque e a vario titolo coinvolti, ad esempio le istituzioni locali, determinati pezzi organizzati di società civile e altre organizzazioni internazionali direttamente interessate al processo innescato dal progetto.

Tutto un reticolo di attori con i quali il valutatore è chiamato a relazionarsi. Lo stesso reticolo che, da qualche tempo, riaccende l'interesse di buona parte degli antropologi dello sviluppo (specie di formazione anglosassone) per gli attuali processi di mutamento sociale, e per i conflitti e i rapporti di forza tra logiche e saperi diversi che ne derivano. Mi riferisco a quel settore dell'antropologia dello sviluppo che non è interessato a porre attenzione e a dar voce solo ed esclusivamente alla cultura dell'"altro", della comunità destinataria degli aiuti, come fosse un *corpus* unico da contrapporre alle sollecitazioni prodotte dall'incontro con lo sviluppo. Né è particolarmente affezionato ad un'intransigente posizione critica, che condanna lo sviluppo *di per sé* in tutte le sue accezioni. Questa antropologia privilegia, invece, una prospettiva multivocale

(Grillo, Stirrat 1997), multisituata (Marcus 1995) e *actor-oriented* (Arce e Long 2000) che, adottando i punti di vista e le pratiche degli attori e dei "consumatori di sviluppo" (Olivier de Sardan 2008), entra dentro i processi di mutamento pianificato con un approccio olistico, incline a distinguere e a privilegiare la trasversalità e la multidimensionalità di significati in ciò che accade. L'antropologia *actor-oriented* non ha a che fare esclusivamente con esseri umani, ma anche con quelle produzioni culturali (dalle percezioni ai manufatti) che, ricomponendo le due metà dell'umano e del non umano (Latour 1995), giocano un ruolo significativo e utile nella giostra dello sviluppo. Da questo punto di vista, un'antropologia dello sviluppo sarà in grado di fornire il suo utile contributo solo se darà dignità, accanto alla mescolanza di umanità varia che ha un ruolo nei fatti considerati, anche ad una legge, a una politica, a un programma, a un set di regole o di procedure, ad una specifica tecnologia, oppure a un credo religioso, politico o ideologico, così come alla rappresentazione diffusa o consolidata riguardo a qualsiasi fenomeno biologico, naturale o altro che sia. L'antropologia, come sempre ha fatto, non può esimersi dal considerare tutto questo come un groviglio di interessi da leggersi e da dipanarsi, pena il restare esclusi, il non comprendere cosa c'è o cosa manca sotto il nome dello sviluppo. Questo reticolo di attori sgretola l'idea che le comunità dei beneficiari degli aiuti abbiano un unico pensiero, un'unica vocazione e che la cooperazione sbagli soprattutto nel non raccogliere, dal basso, le istanze locali, come se queste fossero lì, inerti, lampanti, monolitiche, grottescamente coerenti, artificiosamente separate dal resto del mondo e universalmente condivise nel microcosmo che si è eletto ad oggetto di intervento.

Del resto, negli ultimi venti, trent'anni, l'etnografo classico, paziente e meticoloso raccoglitore di verità "altre", ha lasciato il campo ad un ricercatore più spregiudicato nel mettere a confronto e metabolizzare stratificazioni di verità contrastanti e discontinue, percezioni locali e non, con lo scopo non più di svelare al nostro sguardo occidentale mondi altri, nella loro purezza e coerenza interna, quanto piuttosto di aprire piste di comprensione culturale sempre parziali ed incerte, abbandonando la pretesa di padroneggiarne l'insieme. L'etnografo si è così ritrovato ad esplorare e fare emergere anche le logiche dell'autorialità interne al discorso antropologico, cercando contemporaneamente di renderle più polifoniche e dialogiche del passato (Geertz 1990). Ebbene, questa postura dell'etnografo d'oggi converge, in parte, con quella del valutatore di ultima generazione, il cui ruolo è quello di scovare e definire proble-

mi, faglie, errori, discordanze e discontinuità per scoprirne le cause tecniche, economiche, sociali, culturali. Non è certo un caso se, in valutazione, si fa strada ormai (da almeno un decennio) una seria critica alla *summative evaluation* (Cracknell 2000), ovvero ad una valutazione la cui enfasi è posta sulla conformità a standard e risultati attesi, senza una premurosa e particolare attenzione alle *assumptions*, agli accidenti, ai rischi e alle condizioni esterne al progetto[10]. Matura è ormai – almeno nella teoria se non altrettanto nella pratica – anche la critica alla logica di progetto per obiettivi del *Project Cycle Management* (PCM), sempre più considerato come uno strumento tautologico, orientato a ripetere e confermare quanto già si sapeva. La valutazione "per obiettivi" attraverso il PCM è oggi praticata con sempre più rammarico e disagio mentre l'occhio si rivolge, almeno nelle aspirazioni, ad un approccio interessato al processo più che ai suoi obiettivi, ben più esplorativo, propenso alla scoperta, all'intuizione e persino alla *serendipity* – ovvero un buon mix di casualità, spirito acuto e capacità di osservazione –, più incline ed aderente all'effettivo, tortuoso e, a conti fatti, imperscrutabile dipanarsi delle storie locali.

Non a caso, fra i parametri più fertili e controversi in valutazione, più che l'*efficienza* o l'*efficacia* o l'*impatto* – quest'ultimo in particolare difficile da applicarsi e a rischio di risultare velleitario –, figurano la *pertinenza* e la *sostenibilità*. Sono proprio questi due parametri che, con meno pretese di oggettività, sospingono la riflessione fuori dalle acque sicure e stagnanti della logica interna dei progetti, ingaggiando un confronto in mare aperto con il complesso delle ragioni che giustificano un intervento (pertinenza) e con gli effetti che questo può lasciare al di là dei suoi esigui confini logico-temporali (sostenibilità). La pertinenza, con la sua pretesa di conoscere e padroneggiare l'inestricabile complessità del reale, opera per cavarne fuori, quasi fossero in esso incastonati come gemme preziose, i bisogni locali, per poi disporli in buon ordine come trofei su un "albero dei problemi"[11]. La sostenibilità, invece, si ritaglia il suo spazio acquisendo i tratti di una chimera inafferrabile, nelle sue varie accezioni economico-finanziaria, politica e istituzionale, tecnologica, sociale e culturale, oltre che ambientale[12]. Affinché una valutazione consideri effettivamente "buono" un progetto, la pertinenza e la sostenibilità non dovrebbero, rispettivamente, precedere e seguire l'intervento, ma dovrebbero entrambe anticiparlo, accompagnarlo e farne seguito. Un progetto, in altri termini, dovrebbe nascere all'insegna della sua sostenibilità (e non solo della sua pertinenza) e i suoi effetti dovrebbero rimanere

pertinenti (e non solo sostenibili) anche dopo che il progetto si è concluso. È solo lo sforzo di seguire l'azione progettuale durante il suo tortuoso accadere che può, quanto meno, "aspirare" ad alimentare una riflessione meta-progettuale, non tanto centrata sullo scivolosissimo terreno dello sviluppo in generale quanto sul contesto puntuale e particolare dove l'esperienza ha avuto luogo. Proprio le analisi della pertinenza e della sostenibilità, giacché assai meno codificate, sono per questo funamboliche e prive di rete di protezione. Non possono reggere, infatti, come gli altri classici parametri di valutazione, al rigore della logica di intervento interna al progetto, fatta di meccaniche connessioni fra attività, risultati e obiettivi. Devono per forza sospingersi nella spericolata analisi del contesto, degli attori, dell'habitat, dei rischi esterni, delle contingenze storiche, politiche, economiche e ambientali, fuori dal progetto stesso, facendo i conti e relazionandosi con le "mentalità" e le culture in gioco.

Per fare il valutatore non occorre essere antropologi, ma è difficile negare che un po' di cognizioni d'antropologia aiutino a valutare. La casistica dimostra che il corredo accademico dei valutatori (quando questo esiste) è assai vario, e che molti valutatori sono o sono stati medici, ingegneri, agronomi oltre che economisti, sociologi, psicologi e antropologi. Ma basta frequentarli anche superficialmente per accorgersi che ciascuno di loro avrà un racconto di viaggio da riferire, un racconto intriso di materiale a sfondo antropologico che, per quanto possa essere allegorico o grezzo, tratta quasi inevitabilmente di una distanza/vicinanza fra "noi" e "loro", delle "superstizioni" e dei "pregiudizi" *double-face*, della stridente commistione di quello che frettolosamente viene identificato come un groviglio di "tradizione" e "modernità", degli equilibri – sociali, politici, religiosi, culturali – peculiari al luogo in cui si interviene e con i quali è necessario fare i conti per sospingere in avanti, sempre in avanti, i progetti. Certo, non tutti i valutatori sono antropologi, ma basterebbe chiedere nell'ambiente per scoprire che la grande maggioranza fra loro riconosce la pertinenza del discorso antropologico nel quotidiano esercizio del proprio mestiere. La ragione di questo risiede nel fatto che ogni valutatore è a sua volta, in definitiva, un mediatore, un *broker* che fa un lavoro di continuo andirivieni fra discorsi culturali, innanzi tutto fra istanze di terreno e intenti progettuali, troppo spesso pensati altrove e sommariamente adattati ai bisogni locali. Il valutatore deve riconoscere e stabilire come interpretare i *gap*, le discontinuità fra quello che i progetti avevano previsto e la loro concreta e pratica realizzazione.

4. Le vie della legittimazione

Non il campo, non l'oggetto di studio e nemmeno il proprio ruolo di *mediazione*. Nulla di tutto questo si staglia finora inequivocabilmente come elemento discriminante nel definire la differenza fra valutazione ed etnografia nei contesti di sviluppo. Forse, allora, una più fondante differenza riguarda il rapporto che valutatori ed etnografi hanno col bisogno di oggettività richiesta dai loro rispettivi mestieri. Né la valutazione né l'antropologia sono vere e proprie scienze, se per scienza continuiamo ad intendere un discorso oggettivo, verificabile, riproducibile. Con la scientificità e col rigore scientifico l'antropologia e la valutazione misurano una certa (equi?) distanza, anche se tale distanza è, o almeno appare, di verso opposto. Dicevamo che l'antropologia *non è più* la disciplina che soleva essere in passato e che la valutazione *non è ancora* la disciplina che aspira ad essere. Questo *non più* e *non ancora* si pongono in una posizione di tensione e distanza rispetto ad un'astrazione, ancora più lampante oggigiorno, di completa oggettività e totale autorevolezza scientifica. La strada della legittimazione attraverso un rigore *oggettivo* è insomma preclusa tanto al discorso valutativo quanto a quello antropologico, entrambi non ammessi al cospetto della Scienza e della Verità, per quanto questi concetti si siano fatti oggi sempre più porosi e friabili.

D'altra parte, tanto l'antropologia quanto la valutazione devono e vogliono rimanere discorsi autorevoli, pena lo scadimento e il pasticciarsi in altri mestieri, nell'opinionismo più o meno spicciolo, nel giornalismo più o meno di livello, in una narrazione che rischia di farsi più affabulatoria che puntuale. Resta da chiedersi, allora, da dove attingano l'etnografia e la valutazione per cementare questa non proprio scientifica autorevolezza. Una prima risposta, per la verità riferita all'etnografia classica, attribuisce l'autorevolezza dell'antropologia proprio alla densità etnografica dei dati e delle informazioni processate e offerte all'attenzione di chi legge[13]. Per una lunga fase della storia della disciplina è stata la mole di informazioni puntuali, dettagliate e interconnesse a legittimare il discorso antropologico. E per quanto i tempi e le tendenze in auge nel settore siano profondamente mutati, a rendere il discorso antropologico autorevole è ancora oggi la sua trama ricca, preziosa e densa.

Molto diverso quello che invece si chiede al valutatore, nel cui mestiere sia la mole di dati sia la densità e ricchezza narrativa infastidiscono parecchio. Non è la sontuosità del discorso e la profusione di dettagli che serve in valutazione, quanto piuttosto la sintesi di un discorso secco, conciso e puntuale. La concretezza fattuale è fatta corrispondere al rigo-

re razionale di un approccio schematico ed essenziale, scarso di aggettivi e specifico nella fornitura di informazioni ben organizzate, restituite in modo coerente e sintetico all'interno delle 40-50 cartelle (escluso gli annessi) che normalmente definiscono le pagine e gli spazi di un rapporto di valutazione. Il celeberrimo approccio del Quadro Logico (*Logical Framework Approach, LFA*) e il suo parente stretto, il Ciclo di Progetto (*Project Cycle Management, PCM*), sono forse gli strumenti di progettazione che esprimono con maggiore immediatezza questa manovra di autorevolezza oggettivante del discorso valutativo e della programmazione dello sviluppo in generale, ostentando un rigore tanto cartesiano quanto in scatola, splendidamente rappresentato dalle sedici caselle della matrice del quadro logico (Scaramella 2003)[14]: ancor meglio, un quadrato inscritto in un cerchio, altrettanto ben rappresentato dalle innumerevoli versioni del ciclo di progetto. Proprio questa *quadratura del cerchio*, di rapido e dilagante successo, rappresenta da almeno vent'anni la formula attraverso cui i valutatori e l'apparato dello sviluppo provano a far dialogare le politiche con le azioni sul terreno, i beneficiari con i donatori, le agenzie internazionali fra loro e con le svariate forme di governo locale.

Ma l'autorevolezza, sia del discorso antropologico sia di quello valutativo, viene rafforzata non solo dalla sintesi e dallo schematismo (in valutazione) o dalla esaustività "densa" (in etnografia). Anche la liturgia della presenza sul campo gioca, come si è accennato, un ruolo importante. Ma se per il valutatore l'essere stati sul campo è, a conti fatti, una faccenda da poco, quasi una dovuta certificazione semi-formale risolvibile in pochi giorni di missione, la tradizione vuole che per l'autore di resoconti etnografici si tratti, invece, di una presenza lunga, intensa, consolidata e, sarei tentato di aggiungere, sofferta. Ancora oggi, in antropologia, la voce dell'etnografo risulta tanto più attendibile quanto più densa e partecipativa è stata l'esperienza relazionale, negoziale e umana sul campo. L'antropologo guadagna ancora la propria credibilità grazie alla qualità e densità di un faticoso lavoro di raccolta, scambio e condivisione che distingue la sua postura sul terreno da quella, considerata più spicciola, di qualsiasi cooperante, volontario, viaggiatore o turista. È pur vero che negli ultimi trent'anni l'antropologia ha mollato i propri ormeggi dal *campo*, se lo intendiamo nel modo quasi allegorico del villaggio esotico e tribale nel quale l'etnografo si immerge confondendosi e facendosi accettare dalla comunità. Eppure la "descrizione densa" (Geertz 1987) dell'antropologo, anziché rarefarsi, rimane e si rafforza, dislocandosi e facendosi mobile, mettendosi in viaggio al seguito delle nuove connessioni culturali create dalle reti allungate (Latour 1995) di un sistema geopolitico

palesemente interconnesso. Non ha rinunciato, però, alla sua abilità nel carpire significati latenti, scoprire meta-linguaggi, ricostruire relazioni e rapporti di forza o di dipendenza, che sottendono ad una osservazione puramente fenomenologica e di superficie. Per questo, sia nell'etnografia classica sia e a maggior ragione in quella più recente, l'accento scivola inevitabilmente dall'oggetto e dalla mole di dati al *come* questi dati sono stati raccolti, processati ed espressi, per poi porre l'attenzione sul punto di osservazione e irrimediabilmente sul *chi* si è fatto carico di raccogliere, confezionare e trasmettere questo prezioso materiale[15]. Nel discorso antropologico l'autorevolezza sembra reggersi in bilico sulla sua *autorialità*, ovvero sulla credibilità di chi scrive, sulla capacità dell'autore di mettere sulla carta il resoconto pulsante di una esperienza unica e irripetibile. Si tratta di un equilibrio assai precario, come vedremo.

Anche nel settore della valutazione l'autorialità gioca, a suo modo, un ruolo essenziale. Basterà osservare, con sufficiente disincanto, tutto il lavoro svolto dalle agenzie di consulenza e in particolare la sarabanda e l'accoppiarsi, più o meno lascivo, dei Termini di Riferimento (*Term of Reference, ToR*) con i curricula degli esperti – la merce scambiata sulla quale le società di consulenza fanno profitto – al fine di stabilire le vincenti affinità elettive, utili a finalizzare contratti di consulenza, a mandare gli esperti sul campo, a fatturare e a far loro "raccontare" i processi di sviluppo in atto[16]. In questi ambiti è soprattutto il *curriculum vitae* (CV) a trasformarsi in genere letterario, la cui veridicità è, nei fatti, raramente verificata. Anche in valutazione l'autorevolezza sembra così garantita, perlopiù, dalla fonte del discorso valutativo, dall'autorialità sotto forma di *expertise* esterna, indipendente e specialistica, espressamente dedicata a fornire un parere neutrale, qualificato e rigorosamente "tecnico" su un dato problema, coerente con le competenze menzionate, appunto, nel CV del consulente[17]. Anche in valutazione, allora, l'autorialità dello status di esperto gioca un ruolo chiave nel garantire il valore e l'affidabilità del *cosa* e del *come*, nella materia fluida dello sviluppo, viene analizzato, rappresentato, giudicato.

Resta da chiedersi se, in antropologia e in valutazione, ciò sia veramente sufficiente, se l'unicità e l'autenticità di chi produce tanto l'esperienza etnografica quanto l'esercizio valutativo – la persona giusta, nel posto giusto e al momento giusto – siano sufficienti a garantire, da sé, il protrarsi e il consolidarsi di entrambi i discorsi, al riparo da pericolose contaminazioni[18]. Ma se in entrambi i casi è in definitiva *l'autore* che *autorizza* e legittima il testo, occorre chiedersi con quali corredi il valutatore e l'antropologo riescano a destreggiarsi, per non mollare del tut-

to gli ormeggi dalla concretezza fattuale, per non far assomigliare, fino a confonderla, l'antropologia con qualsiasi altro genere letterario o con una *fiction*[19], per non svilire la valutazione ad uno sterile esercizio tautologico di conformità ad intenti astratti, decontestualizzati e dati per scontati. Accidentalmente, rispetto ad altre discipline, sia l'antropologia sia la valutazione si scoprono più inclini ad adottare alcuni dei valori emergenti nella odierna cultura della cooperazione internazionale, quelli della *partecipazione*, della *rappresentatività* e della *trasparenza* nel rendere conto delle responsabilità, dei passaggi di potere decisionale, delle diverse opinioni in gioco. Questi valori, oggi in auge forse più come auspicato credo che come prassi[20], esercitano la funzione di attrattori legittimanti per le pratiche *sullo* e *dello* sviluppo. Da questi valori legittimanti tanto la valutazione quanto l'etnografia guadagnano credibilità trovandosi dotati di strumenti, risorse, interessi, capacità di risposta e un buon posizionamento nel complessivo scenario della attuale produzione culturale. Autorevolezza e legittimazione non sarebbero allora raggiunte attraverso la neutralità di un approccio scientista, ma grazie ad una straordinaria capacità di tener conto della complessità del reale e nel saperne restituire le sue cangianti sfaccettature, specialmente in quegli intricati processi di mutamento sociale pianificato che caratterizzano il cosiddetto sviluppo.

Significativamente, all'autorialità di entrambe, dell'antropologia e della valutazione, viene allora in soccorso un principio che va consolidandosi con determinazione: la legittimità attinge dal grado di rappresentatività, partecipazione e polifonia del proprio discorso. L'autore, in altri termini, acquista forza, non solo perché accreditato o talentuoso, ma anche perché in grado di ben rappresentare la voce e i punti di vista dei portatori di interesse (*stake-holders*) coinvolti nei fatti.

5. Pratica e partecipazione

Negli ultimi decenni sono palpabili tanto nel mondo della cooperazione quanto nell'ambito delle discipline demo-etno-antropologiche i sommovimenti rivolti sia a democratizzare i diversi processi e prodotti, allargando la gamma degli interlocutori coinvolti, sia a mettere in discussione e analizzare criticamente le esperienze sullo sviluppo, introducendo elementi di maggiore trasparenza e di più attiva partecipazione. È pur vero, tuttavia, che per via della "grande capacità delle istituzioni internazionali pianificatrici dello sviluppo di re-inglobare e riu-

tilizzare i concetti provenienti anche dalle voci critiche, bisogna essere pronti a diffidare delle tante parole d'ordine che hanno invaso ufficialmente il mondo dagli anni novanta" (Lenzi Grillini, Zanotelli 2008, p. 19). Così come bisogna sempre ricordare, per dirla con Colajanni (2008, p. 107), che "nel complesso, nei discorsi pubblici sullo sviluppo, finisce per prevalere l'altra dimensione: quella dell'autocritica, della corregibilità, della riforma (prima linguistica, poi operativa)". Pur condividendo gran parte dei dubbi sull'efficacia di questi sforzi e sulla loro effettiva genuinità, è difficile negare che oggi l'accesso alle informazioni sulla cooperazione e sui progetti di sviluppo si sia esponenzialmente incrementato. Da un lato, è aumentata e si è propagata a dismisura la sensibilità rispetto alle esigenze di trasparenza, dall'altro, sono cresciute le capacità di fasce trasversali di popolazione nel saper decodificare, nel comprendere e nell'avere un'opinione e poi un ruolo nei processi di sviluppo. Ciò sta avvenendo grazie a due fattori concomitanti: il complessivo lento ridursi del *digital divide*[21], soprattutto attraverso il relativo diffondersi della telefonia mobile e l'accessibilità alle reti digitali anche da luoghi remoti, e l'aumento delle competenze in ambito culturale, tecnologico e informatico che ha avuto luogo in specifiche fasce di popolazione, in particolare quella giovanile e urbana. Il popolo dei "consumatori" di sviluppo cresce e coinvolge sempre più altri attori, direttamente o indirettamente interessati, tra cui: i beneficiari stessi dei progetti, le ONG locali, le altre agenzie di sviluppo, i media sia locali che internazionali, altre porzioni della società civile o delle istituzioni dei paesi donatori, o di quelli dove si svolgono i progetti di sviluppo e gli esercizi valutativi ad essi applicati. Né vanno sottovalutati i fenomeni abbastanza recenti che hanno modificato il tradizionale asse verticale degli aiuti e degli scambi di cooperazione: come l'evolversi della cooperazione Sud-Sud o della cooperazione decentrata, oppure le rimesse dei migranti o il microcredito, fenomeni grazie ai quali – oltre ai flussi di denaro – passano culture, conversazioni, sensibilità intrise di localismi e di mutue esigenze, anch'esse raramente prive di pregiudizi, proiezioni, distorsioni ed errori, ma comunque plurali se viste nel loro complesso (Riccio 2005; Tarabusi 2008; Ceschi, Stocchiero 2006).

Nel descrivere tutto questo non bisogna, tuttavia, farsi abbagliare dalla ridondanza degli aspetti retorici della partecipazione, rispetto alla loro ben più magra effettiva messa in pratica. Oggi, ogni progetto che si rispetti dovrà contenere ad un certo punto il suo buon *Partecipatory Rural Appraisal* (PRA)[22], ed essere costellato di momenti consultativi ed infor-

mativi, nei quali i beneficiari e gli altri attori coinvolti hanno la possibilità di conoscere e dire la propria. Non è difficile smascherare l'intento manipolatorio e artificioso di questa partecipazione "indotta", anche quando tale intento non è né espressamente voluto né pienamente consapevole. Del resto, tanto l'osservazione diretta quanto gli studi etnografici finora condotti in questo campo registrano la sostanziale inefficacia della *invited participation* nella sua capacità di tirare fuori il punto di vista di tutti, in modo particolare dei socialmente esclusi e dei marginali, mentre traspare la sua pericolosa inclinazione a farsi oggetto di strumentalizzazione politica e di auto-legittimazione più che di consultazione (Harrison 2009).

6. Empirismo e applicazione

Ma autorialità, rappresentatività e trasparenza non bastano. Come altre discipline, sia la valutazione sia l'antropologia hanno bisogno di far dipendere dall'esperienza diretta le conclusioni a cui giungono. In quanto saperi di tipo empirico, non possono prescindere da ciò che osservano, ascoltano, metabolizzano, mediano ed evincono dal terreno. È la somma di tutto ciò che da origine alle loro induzioni. È molto importante sottolineare, ancora una volta, che chi fa valutazione si confronta con la pratica della cooperazione e dello sviluppo, più che con la sua teoria. È essenzialmente al *feedback* dal terreno che i valutatori sono tenuti ad attenersi. Il più delle volte il valutatore si imbatte in opportunità mancate, in problemi non previsti che inevitabilmente si manifestano, in impedimenti interni ed esterni ai progetti che ne rallentano o distolgono il cammino, ivi comprese le variabili istituzionali e politiche che hanno spesso un valore "ipotecario" sugli interventi. Nelle loro raccomandazioni, i valutatori mettono perlopiù alla prova la capacità degli apparati di farsi flessibili, di intercettare opportunità, rimediare ad errori e sventare minacce. Sempre e comunque, i valutatori fanno le loro misurazioni sulla base di un confronto con un'idea di ordine precostituito, lavorando a rilevare il livello di conformità di un accadimento rispetto ad un programma precedentemente definito[23]. Nell'approccio al *Ciclo di Progetto* (PCM) esistono delle politiche a cui corrisponde una programmazione che poi si declina in progetti, che una volta selezionati e finanziati si traducono in azioni concrete che infine, essendo osservate e valutate nel loro accadere, influiscono a loro volta – risalendo il quadrante e chiudendo il cerchio – su futu-

re programmazioni e politiche. Almeno negli intenti, allora – nella realtà la cosa non è esattamente in questi termini[24] –, la teoria non gode di uno status superiore all'azione sul terreno che, proprio grazie all'attività di valutazione, può e dovrebbe imporre nuove esigenze e stimolare processi inattesi. La valutazione, in questa ottica, assume un ruolo chiave e funge da rimedio fondamentale ai difetti della logica un po' autistica del *Ciclo di Progetto*. L'insieme, del resto, regge solo se ogni ciclo e processo dimostra una propria vocazione al cambiamento e alla flessibilità, una propensione al dubbio e alla scoperta, che non sempre alberga nelle agenzie e negli apparati della cooperazione. A voler essere precisi, infatti, il *Ciclo di Progetto* non è un cerchio ma una spirale, che gli ottimisti si ostinano a vedere come virtuosa. Ogni ciclo di progetto non può e non deve concludersi con un ritorno alla posizione di partenza, a meno di negare qualsivoglia effetto prodotto da un progetto o programma di mutamento pianificato. Ogni ciclo di progetto distorce – nel bene e nel male – la condizione di partenza ed ogni buona riprogrammazione dovrebbe saperne tener conto. Tale esigenza risulta particolarmente evidente in situazioni di post-emergenza o negli interventi fatti in contesti cosiddetti "fragili" o complessi, dove le distorsioni prodotte dalle operazioni di *peace-keeping* e dalle ondate umanitarie giocano un impatto più concentrato e visibile in un circoscritto lasso di tempo[25].

La mia esperienza di lavoro – fatta con la Cooperazione e con le ONG italiane nei paesi colpiti dallo tsumani nel dicembre 2004, o in Libano a seguito del conflitto con Israele dell'estate 2006, così come in Guatemala per coadiuvare le azioni di risposta, mitigazione e prevenzione del rischio ambientale – si sviluppa sempre attorno all'esigenza di giostrare la tempestività di programmazione e di esecuzione richiesta dai programmi di emergenza con un'osservazione continua (il monitoraggio), a cui si accompagna una notevole flessibilità nella conduzione degli interventi. In tutti i progetti in cui sono stato coinvolto in qualità di valutatore o di coordinatore è sempre stato necessario e ritenuto auspicabile modificare attività, risultati e persino obiettivi attesi, in funzione di fattori quali: il mutare rapido delle esigenze; l'evolversi degli eventi ad uno, tre, cinque, otto mesi dal momento di impatto con le diverse forze d'urto responsabili della catastrofe; gli errori di programmazione indotti dall'urgenza; e soprattutto il dipanarsi e rimescolarsi dell'"onda umanitaria" che, in questi casi, si è abbattuta con altrettanta prepotenza su contesti già colpiti da pregresse calamità, o da forme di conflittualità e instabilità mai del tutto sopite[26].

7. Il problema della collusione

Ed eccoci giunti ad uno snodo importante: al contrario degli antropologi, i valutatori, per definizione, mettono le proprie competenze al servizio dei responsabili dello sviluppo e della cooperazione. L'autonomia degli antropologi è per molti comprovata dal fatto che, generalmente, essi non percepiscono uno stipendio dagli apparati dello sviluppo e in tal modo non si immedesimano né concorrono a perseguirne gli obiettivi. Mentre non è neanche immaginabile una valutazione *pura*, da scindere da una valutazione applicata, in antropologia si usa distinguere un'antropologia applicata dal più generale e vario corredo di conoscenze di cui gode la disciplina. Sembrerebbe allora che sia l'uso della conoscenza a marcare finalmente una netta differenza. Mentre le conoscenze prodotte dal valutatore avrebbero sempre un uso immediato, strumentale, pragmatico e quindi "basso", i saperi prodotti dall'antropologo contribuirebbero comunque a rafforzare la comprensione "alta" dei significati e dei comportamenti umani, indipendentemente da un loro eventuale ed incidentale utilizzo da parte degli apparati dello sviluppo, utilizzo peraltro considerato, nella migliore delle ipotesi, un aspetto secondario[27]. Per massimizzare ancora il ragionamento, mentre il valutatore sarebbe un prezzolato tassello dell'ingranaggio dello sviluppo, l'antropologo potrebbe – e secondo alcuni dovrebbe – fare il possibile per restarne fuori. Assunto questo punto di vista, gli obiettivi e gli intenti degli antropologi e dei valutatori sarebbero ben diversi fra loro e in molti casi divergenti, rendendo il cumulo delle somiglianze già accennate un pasticcio perlopiù inconsistente, illusorio e per alcuni, immagino, persino pericoloso[28].

Per questa china, si fa presto a dar credito ad un corollario di altre convinzioni. Ad esempio, si potrebbe affermare che, a differenza degli antropologi, i valutatori dipendono ed appartengono al sistema e agli apparati dello sviluppo. O che, a differenza del valutatore, l'antropologo sia tendenzialmente più neutrale ed obiettivo o perlomeno dalla parte degli "altri", ovvero di coloro che lo sviluppo lo subiscono. O ancora, che gli apparati della cooperazione internazionale sono delle istituzioni coese con una forte e chiara ideologia di sviluppo, condivisa dagli uomini e dalle donne che vi lavorano, ivi compresi i valutatori, collusi per definizione, portatori d'acqua al mulino/macina dello sviluppo che, nutrendosi delle loro "verità sui fatti", rafforzano la propria granitica e dispotica ideologia.

Magari prendendo spunto proprio da questi pregiudizi, soppesandone la consistenza e il riscontro col reale, mi schiero personalmente con

chi (fra gli altri, Wright 1994; Shore 2000; Abeles 2001; Colajanni 2008; Rottenburg 2009) ritiene oggi importante incrementare la tradizione di una *anthropology of policy*, capace di risalire dalle pratiche alla produzione di saperi, simboli e significati legata alle istituzioni e alle attività di cooperazione internazionale e, in particolare, alle attività di monitoraggio e valutazione che ne rappresentano la punta più empirica, quella componente della cooperazione più vicina ad una etnografia del mutamento sociale pianificato. Partendo dalle ormai piuttosto consolidate e sistematiche attività di valutazione presenti nella stragrande maggioranza degli apparati dello sviluppo è possibile, infatti, sondare questo nesso fra comportamenti e cultura dello sviluppo, fra produzione e manufatti da un lato e riferimento ai valori dall'altro. Sarebbe possibile ricostruire i linguaggi e i saperi, per poi risalire ai posizionamenti, agli equilibri, alle tensioni e ai dilemmi della valutazione nel mondo della cooperazione, per dare finalmente consistenza, confutare o sviluppare su rinnovate basi le ipotesi appena accennate. Per vagliare effettivamente se e quanto la valutazione e l'etnografia possano essere mutuamente utili o persino compatibili nei loro intenti e nelle loro vocazioni, bisognerebbe fare insomma un lavoro tipicamente da antropologi, applicando moderni approcci etnografici alla produzione "dal basso" dei saperi dello sviluppo. Per incrementare un filone di studi che elegga il *discorso sul fare sviluppo* ad oggetto di studio, bisognerebbe eleggere l'attività di valutazione in cooperazione – ripeto il racconto più empirico e dal campo – ad ambito propizio dove osservare da vicino il rapporto fra teoria e prassi nel mondo della cooperazione per individuarne, al di là di uno sguardo aprioristico semplicemente critico o all'opposto tecnocentrico, il suo tormentato "oggettivismo autoriflessivo" (Rottenburg 2009). In assenza di approfondimenti analitici da condividere al riguardo, concludiamo la riflessione ricorrendo all'esperienza diretta di attori coinvolti nella valutazione dei progetti di mutamento pianificato: visioni altrettanto aneddotiche, non rappresentative e sicuramente di parte, ma che, dal di dentro, possano aiutare a svelare l'altrettanta illusorietà delle convinzioni aprioristicamente critiche sulle implicazioni politiche, etiche e deontologiche dello sviluppo e della sua valutazione. Convinzioni che, viste dal di dentro, ovvero dal mondo della cooperazione, appaiono come una serie di abbagli di certa antropologia. In attesa di dati a conforto ecco, punto per punto, la risposta, altrettanto spontanea e asistematica, ai pregiudizi di un'antropologia che si vuole ad ogni costo "critica" sullo sviluppo.

8. Gli abbagli di certa antropologia

Primo, allo sviluppo non ci crede più nessuno, soprattutto se per sviluppo intendiamo il "tentativo di sancire l'affermazione del particolare modello di sviluppo del mondo occidentale, attraverso una struttura della conoscenza che riflette il dominio dello stesso sul piano politico, economico e tecnologico" (Tommasoli 2001, p. 21). Il concetto classico di sviluppo è ampiamente criticato nel cuore stesso dei templi dello sviluppo ed è ormai noto ai più che, negli ultimi due decenni, le stesse agenzie ONU e la Banca Mondiale abbiano profondamente ripensato i propri approcci, passando da un piglio tecnocratico ed economicista ad uno più sensibile agli aspetti immateriali, culturali e sociali dello sviluppo (Serageldin, Martin-Brow 1999; World Bank 1988 e 1996)[29]. Del resto, per dirla con Latour (1995, p. 22), "negli enti di sviluppo si sente che il cuore non pulsa più come prima. La volontà di essere moderno appare esitante, certe volte persino fuori moda". Sempre meno, fra gli addetti ai lavori, perlomeno fra quelli che vivono nei paesi oggetto di intervento e che ho incontrato in circa 15 anni di lavoro, ci si attarda ancora su simili posizioni. È ormai raro trovare in giro, nelle delegazioni della Commissione Europea, negli uffici decentrati delle Nazioni Unite o delle sedi distaccate delle cooperazioni governative statunitensi, francesi, tedesche, giapponesi o italiane, funzionari e responsabili convinti di "fare sviluppo" in senso post-coloniale e trumaniano (Roberson 1984; Rist, 1997; Sachs 1998; Esteva 1998), ed è con questo dato di fatto che i valutatori devono, giocoforza, misurarsi. La cultura del post-sviluppo (Escobar 1995) si infiltra insomma negli apparati e si diversifica, le vocazioni personali di chi è coinvolto in attività di cooperazione internazionale si dispiegano tanto quanto quelle di chi svolge un qualsiasi altro mestiere. Per di più, è del tutto improbabile che chi si è cimentato onestamente nei consueti problemi dei progetti di cooperazione riesca a non mettere in discussione questo obsoleto concetto di sviluppo. Ritenere che chi fa *sviluppo* creda allo *sviluppo* nel suo senso originario è un pregiudizio che alberga solo in chi è estraneo a questo ambito, lontano dalla pratica di chi fa questo mestiere ed avulso dalle problematiche che quotidianamente tormentano una comunità di settore che stenta nel riconoscersi nel concetto di sviluppo[30]. L'idea di sviluppo è, insomma, già così irrimediabilmente sfaldata e sfaccettata, senza bisogno di chiamare in causa la crescente sensibilità sulla percezione di sviluppo così come esiste e si viene modificando all'interno dei contesti sociali e culturali nei quali lo sviluppo si esercita, senza citare le più o meno recenti ma ormai

consolidate esperienze di cooperazione a forte vocazione locale, di cooperazione Sud-Sud, di cooperazione decentrata e variamente alternativa o indipendente.

Secondo, gli apparati dello sviluppo sono organismi assai complessi e caratterizzati da un alto livello di vischiosità interna. Sono dei meccanismi molto stratificati, nei quali albergano discorsi diversi e molto spesso contraddittori. Soprattutto, l'apparato dello sviluppo non è onnipotente (Grillo, Stirrat 1997). La cooperazione internazionale ha nel suo complesso, da ormai molti anni, un rapporto complicato con lo sviluppo. Immancabilmente, poi, la produzione di conoscenza sullo sviluppo, e innanzi tutto i rapporti di valutazione, hanno un sempre più ampio e variegato pubblico di lettori e di protagonisti. La comunità dei fruitori, come abbiamo visto, si allarga a macchia d'olio. In valutazione, così come alle volte in antropologia, l'oggetto di studio coincide con chi legge i resoconti. E fra i lettori ci sono, per farla molto semplice, almeno tre piani diversi, perennemente in tensione fra loro: gli *headquaters*, ovvero gli uffici centrali delle agenzie di sviluppo, gli uffici responsabili della cooperazione in loco e gli enti "attuatori", spesso indipendenti, o perché ONG o perché esperti a contratto[31]. Ciascuno ha un punto di vista strutturalmente antagonista a quello degli altri, un punto di vista diverso e una "verità" da difendere o da desiderare. Il valutatore deve ricostruire la propria versione dei fatti facendo i conti con le rappresentazioni spesso inconciliabili di questi altri punti di osservazione, chiamati a valutare a loro volta la valutazione stessa, perché l'oggetto di studio ha sempre in valutazione diritto e dovere di replica[32]. Il valutatore, più che chiamato a rafforzare un punto di vista, è tenuto ad esercitare il ruolo di arbitro in questa complessa e stratificata architettura di forze contrastanti, tutte interne ai meccanismi dello sviluppo.

Terzo, il valutatore è un cane sciolto, non appartiene né agli apparati dello sviluppo né all'accademia. È questo al tempo stesso il suo punto di forza e il suo limite. A differenza dell'antropologo, il valutatore non ha né una gerarchia né una corrente di pensiero o un complesso teorico o una ideologia a cui appartenere[33]. Essendo reclutato – direttamente o attraverso società di consulenza che fanno da intermediarie – su base occasionale e transitoria, è relativamente libero di formulare le proprie posizioni e di giungere alle conclusioni che vuole, sempre che rientrino negli intenti formalmente pattuiti col committente. Il valutatore tende ad essere accondiscendente col proprio cliente esattamente nella misura in cui lo è ciascun libero professionista, medico, avvocato, commercialista, ingegnere o architetto che sia. Può varcare i confini della propria deonto-

logia e trasgredire i dettami della propria professione esattamente come tutti gli altri, ma questa non è né la regola né un elemento caratterizzante la professione[34]. Vista così, è semmai l'antropologo che appartiene alla sua "scuola", che è vincolato al proprio filone di studi e alla propria istituzione di appartenenza, alla propria carriera e ai rapporti di subordinazione gerarchica a cui questa spesso si accompagna. Messa così è l'antropologo ad essere meno libero ed indipendente del valutatore.

Quarto, la coerenza e la fedeltà di quello che si fa sul terreno rispetto ai proclami del *gotha* della cooperazione internazionale sono assai più blande di quanto molti amino ritenere. Il lavoro di valutazione si inserisce esattamente al centro di questa discontinuità fra teoria e prassi, costituendone il diaframma, il cuscinetto, l'ammortizzatore. Al valutatore non è dato di disquisire sulla legittimità politica, teorica e ideologica del lottare contro la povertà o del perseguire i tanto ambiziosi quanto naïf *Millennium Development Goals* (MDG)[35]. Il valutatore ha il compito di verificare *se* e possibilmente *quanto* e *perché* questi intenti si discostino nella pratica, da un lato, dalle ambizioni presupposte e, dall'altro lato, dai bisogni variamente percepiti nel contesto di intervento. E, nel far questo, il valutatore ha l'agio e il dovere di svelare le contraddizioni insite nelle formulazioni originarie, ha l'agio e il dovere di identificare gli errori fatti tanto nella formulazione dei progetti e dei programmi quanto nella loro messa in pratica, affinché gli stessi errori non si ripetano in futuro. È un lavoro controverso, frustrante alle volte, che fornisce un posto in prima fila su uno spettacolo perlopiù desolante, spesso tragico. È un lavoro che usura, che può indurre distacco, cinismo, sconforto, disillusione e apatia. Ma è anche un lavoro che può appassionare, fornire importanti esperienze ed elementi di riflessione a chi ha modo e vuole trovare nuovi sbocchi e significati nella pratica della cooperazione. Una valutazione dovrebbe contare qualcosa nel cambiare sia la prassi della cooperazione, sia i *dictat* della programmazione in termini di metodi e di contenuti e, indirettamente, le politiche a cui questa fa riferimento.

Quinto – e forse questo è il punto che preoccupa maggiormente una certa antropologia critica, distogliendola dal suo accanimento contro lo sviluppo *tout court* –, la cooperazione ordinaria cede il passo all'emergenza[36]. I flussi di fondi si spostano progressivamente, da una programmazione ponderata e da un'idea sempre meno convincente di sviluppo e di progresso, ad una gestione e una politica di sicurezza planetaria a breve termine[37]. La discutibile e ambivalente espressione di "ingerenza umanitaria" si impone, le missioni di *peace-keeping* si moltiplicano e

i mestieri di cooperante e operatore di pace si confondono, le ONG inseguono questa nuova opportunità e gli organismi militari preposti alla difesa e alla sicurezza evolvono velocemente per coprire nuove esigenze non necessariamente belliche. Mentre tanti studiosi si attardano a pensare che lo sviluppo sia e debba essere un processo graduale, progressivo e lento, da intendersi in una prospettiva temporale di medio-lungo periodo, gli operatori della cooperazione umanitaria si improvvisano in progetti immediati, ricchi di ambizioni ma poveri di programmazione, tempo e conoscenza pregressa, in una miope e pericolosa logica di mitigazione dei danni. L'approccio emergenziale va connotando gli interventi della cooperazione internazionale di inedite e complesse prerogative a cui tanto gli operatori, quanto le politiche e gli analisti, antropologi inclusi, faticano a stare dietro[38].

Sesto, fra sviluppo ed emergenza si insinua il concetto, ambiguo e pericoloso, di *fragilità*. In molti contesti, "sviluppare" non è più una priorità in agenda tanto quanto lo è prevenire e impedire il degenerare di crisi e focolai di instabilità. Detto in maniera provocatoria: se è troppo complicato sviluppare, almeno evitiamo che situazioni già compromesse si aggravino irreparabilmente. Rimpiazzando o sommandosi alle precedenti etichettature (paesi "poveri", "emergenti" e paesi "in via di sviluppo" o "sottosviluppati"…), fiorisce e si moltiplica il linguaggio che fa perno sull'idea di *fragilità*: compaiono così sulla scena i cosiddetti paesi *fragili*[39], dove l'obiettivo dell'intervento non è più quello di fare sviluppo – visto che, nonostante i vari tentativi, questa speranza si perde all'orizzonte –, ma quello di combattere preoccupanti sacche di vulnerabilità, focolai di possibili nuove "barbarie". La recente diffusione e popolarità di questo concetto attinge da due diversi fenomeni: da un lato, le evoluzioni geopolitiche che hanno avuto luogo dopo la fine della guerra fredda e lo sfaldarsi dell'egemonia bipolare dei due blocchi; dall'altro, la svolta più recente innescata dall'attentato del settembre 2001, che ha marcato fragorosamente, palesemente e violentemente la messa in discussione della posizione di subalternità, una volta data per scontata, in cui erano relegate culture e coalizioni non occidentali. I poveri, i non sviluppati, alla luce di queste evoluzioni, hanno perso la loro connotazione circoscritta e residuale. Non sono più, semplicemente, i paesi in ritardo nella marcia del progresso[40]. I paesi fragili sono, in realtà, i paesi resistenti, i paesi riottosi, recalcitranti e indisciplinati che non si conformano ad un modello di organizzazione forgiato sui dogmi dello stato-nazione democratico di stampo europeo.

Settimo, infine, a valle dei grandi *j'accuse* rispetto alla mastodontica macchina degli aiuti, gli ambiti di analisi critica da parte degli antropologi andrebbero applicati a livello micro. Come dice Colajanni,

> "sono certo importanti i problemi macro-economici, che impongono una riflessione internazionale seria sulle grandi decisioni che vengono dai grandi attori dello scenario internazionale; ma ci sono anche casi concreti, circoscritti, limitati nel tempo e nello spazio, e che tuttavia consentono di valutare gli aspetti generali dei processi di incontro tra società e culture e possono dare – a quei problemi generali di cui si è appena detto – la concretezza vissuta e partecipata delle cose viste da vicino, con attori sociali in carne ed ossa" (Colajanni 2008, p 102).

Rifiutarsi di vedere quanto accade nelle concrete e specifiche situazioni in cui si cimenta il mondo dello sviluppo e di rifletterci sopra, per rimanerne fuori, semplicemente contrari ai suoi presupposti macro, è una posizione decisamente aliena dall'attitudine antropologica, che è immergendosi nella produzione culturale, materiale e immateriale, che ricerca il senso delle cose.

Tutte queste ragioni, ciascuna delle quali andrebbe sviluppata in ben più consistenti riflessioni e analisi, dovrebbero bastare ad allentare i nodi di un intricato dibattito, che si auspica scevro da poco utili prese di posizione ideologica. Qualora tutto ciò non bastasse, varrebbe la pena di aggiungere che, a conti fatti, gli aiuti umanitari e per lo sviluppo sono un fenomeno assolutamente sopravvalutato, rispetto alle ben più ampie interconnessioni ed ingerenze a cui autori ormai classici come Frantz Fanon, Samir Amin, Muhammad Yunus ed Ivan Ilich hanno dedicato il loro lavoro, permettendoci di ri-contestualizzare il piccolo gioco della cooperazione allo sviluppo all'interno dei grandi flussi dell'era post-coloniale. Flussi che, per limitarci al piano dell'economia e della finanza, vanno dai grandi investimenti privati alla capillare realtà delle rimesse, entrambi fenomeni che surclassano nei fatti sia la componente degli aiuti bilaterali da parte dei vari governi sia i flussi multilaterali erogati attraverso il lavoro delle agenzie transnazionali. Il complessivo sistema di aiuti pesa – secondo i dati della Banca Mondiale per l'anno 2007 – il 13, 7% sul prodotto interno lordo in un paese altamente dipendente come il Burkina Faso, ma crolla a meno dell'1% in un paese quasi confinante e "fragile" come la Nigeria, uno dei bacini petroliferi più grandi del pianeta. Sia in un caso che nell'altro, la riflessione sullo sviluppo, soprattutto se critica, non può prescindere da un'analisi che tenga conto, anche a livello micro, dei grossi

calibri che esercitano la loro influenza nei contesti di intervento, pena il trascinare innanzi un esercizio tanto miope e parziale quanto ossessivo e controproducente.

9. Conclusioni

Abbiamo dato spazio ad un confronto e poi ad una schermaglia, amichevole, fra valutazione in cooperazione internazionale e antropologia ed etnografia sullo e nello sviluppo. Nel far questo abbiamo esplorato similarità e differenze nel rapporto che i due esercizi hanno col campo e col proprio oggetto di studio. Abbiamo sommariamente seguito l'evolversi di entrambe le discipline e i rispettivi dilemmi nello scendere a patti col proprio ambito di analisi, nel percepirne la complessità riconoscendo la stratificazione e l'intersecarsi del reticolo di attori che sono coinvolti. Le abbiamo osservate nel loro tentativo di mediare svariate istanze, fino a riconoscere in entrambi i mestieri una vocazione per la ricerca delle discontinuità fra teoria e prassi, fra valori e comportamenti, fra culture e pratiche. Abbiamo illustrato i differenti affanni di antropologi e valutatori sulla strada della rispettiva legittimazione, attraverso, da un lato, una oggettività quasi-scientifica – ricercata ora nella sintesi e nello schematismo (in valutazione) ora nella esaustività *densa* (in etnografia) – e dall'altro, attraverso la forza di un discorso autoriale o autorevole grazie ora alla fascinazione di un testo ora allo status della *expertise* che produce il discorso. Abbiamo considerato poi la legittimità costruita attraverso il feticcio della presenza sul campo, o attraverso i puntelli della rappresentatività, della trasparenza e della partecipazione da parte dei portatori di interessi (*stake-holders*), che da oggetti divengono soggetti e persino autori dei resoconti tanto etnografici quanto valutativi.

Ultima tappa di questo breve viaggio è il vecchio dilemma mai risolto che porta, tanto l'etnografo quanto il valutatore, a dubitare del diritto di "essere là". Essere là per darsi da fare, per giunta, in una navigazione difficile fra i due mostri Scilla e Cariddi, fra la paralisi, gli scrupoli e le titubanze dell'antropologia, da un lato, e l'azione cieca e asservita, l'acriticità opportunista dei mercenari della valutazione, dall'altro.

Non credo che la posizione del sottoscritto necessiti di essere ulteriormente chiarita. La scelta di campo è avvenuta molto tempo fa e non ci troviamo qui di fronte ad un ripensamento. Qualsiasi sia il verdetto personale e intimo che ciascuno di noi può maturare sulla cooperazione allo sviluppo, non ritengo ammissibile che qualcuno, dotato di un'opinione

o di solidi strumenti per farsela, si sottragga e rimanga "fuori" dai giochi. Sia che si trovino, come dice Colajanni, davanti a una opportunità unica[41], sia che si stagli di fronte a loro l'ennesimo giro di vite di uno sfruttamento post-coloniale ancora più micidiale di quello classico, tanto i valutatori quanto gli antropologi non possono sottrarsi alla loro responsabilità storica, vista la posizione di prima linea data dalla conoscenza derivante dai loro rispettivi mestieri. Opportunità o necessità, non fa differenza. Persino davanti al fragrante "stupro" politico, economico e culturale di un apparato o di una società egemone rispetto ad una subalterna, tanto l'antropologo quanto il valutatore hanno il dovere di prendere una posizione che mai potrà essere neutra.

Andrà altresì riconosciuto che in questa partita il valutatore, rispetto all'etnografo, è più libero e solo, più in balia di sé stesso. Né adepto delle società di consulenza, alle quali generalmente non appartiene[42], né promotore della vita delle ONG, che peraltro spesso frequenta, il valutatore passa di consulenza in consulenza, vagabondando e comunicando con organismi di diverso calibro e mandato, dalle grandi agenzie internazionali agli uffici sia centrali sia decentrati delle cooperazioni bilaterali. Mercenario, soldato di ventura e cacciatore-raccoglitore dello sviluppo, professionista perlopiù libero e precario, a rischio di perdersi, certo, ed anche di venire risucchiato, non tanto dal sistema, ma dagli automatismi dei codici, dei linguaggi conclamati e in genere politicamente corretti, dalle aspettative e dalle ritualità del mestiere, dalla propria pigrizia, da una coazione a ripetere, da un *cut* and *paste* privo di aspirazioni o punti di riferimento[43]. È il decadere e l'usurarsi dei livelli di qualità prodotta e richiesta in valutazione che fa sì che i valutatori facciano lavori mediocri e si trasformino in ominicchi o mostri, più che un incipiente asservimento all'ideologia dello sviluppo. È nell'anomia il vero rischio, anziché nel dispotismo e nella tracotanza dell'ideologia dello sviluppo, divenuta oggi un pensiero piuttosto debole di cui sempre meno gente, fra gli addetti ai lavori, va fiera.

Nel mentre, per dirla con Malighetti (2005, p. 27), "nei panorami contemporanei il cosiddetto Terzo Mondo ha contributi unici da apportare alle configurazioni e agli sforzi politici e intellettuali. Le sue soggettività segnate da tradizioni molteplici offrono reali possibilità di organizzare nuovi spazi al di là delle pratiche convenzionali di sviluppo che rifiutano di perire". La direzione del mutamento, anche quando esso è pianificato, è molto meno univoca e scritta di quanto un occhio esterno possa dedurre. Il dispiegarsi dei possibili destini delle "post-colonie" (Comaroff e Comaroff 1993) è più illuminante di quello, lento, edulcorato ed ovat-

tato, dei paesi ex colonialisti. Nelle post-colonie la post-modernità si offre allo sguardo in maniera più esplicita e impudica. La storia delle post-colonie anticipa la nostra. Una storia costruita attraverso un più libero e sfacciato dispiegarsi di poteri, a prescindere dalla loro formale legittimità, di ingerenze, al di là dei confini e delle barriere doganali, di capacità e competenze, al di là dei titoli e dei riconoscimenti ufficiali. A volerli riconoscere, allora, il mondo della cooperazione pullula di faglie e d'interstizi, sui quali fare leva per sfruttare opportunità e occasioni di cambiamento, facendo appello a quasi ogni genere di vocazione politica, etica o ideologica. La valutazione, in quanto occhio interno al mondo della cooperazione, è in una posizione privilegiata per riconoscere queste faglie e il cumulo di tali potenzialità. Il valutatore, però, si trova a maneggiare materiale sensibile di cui non sa bene che fare. Materiale non appropriato ai ristretti ambiti del proprio mandato. Materiale utile ad una più profonda revisione critica dei meccanismi di programmazione, finanziamento e risposta. Ma il valutatore non sa che farsene, perché il valutatore, più ancora dell'antropologo, non appartiene a nessun apparato, non dipende da nessun corredo teorico-disciplinare a cui fare riferimento. Orfano e senza famiglia, il valutatore immagazzina e accumula queste esperienze, senza riuscire a restituirle se non nei limiti angusti del proprio mestiere, se non nei labili consessi che riesce a costruirsi. Eppure, "lavorare come partner di discussione, come *esperto* nella scoperta di nuovi stati di complessità" (Solinas, 2008, p. 129) è tanto il mestiere del valutatore quanto quello dell'antropologo, almeno in teoria[44]. Ma affinché questa teoria si faccia pratica, occorre identificare, costruire e mantenere un ambito nel quale non solo gli antropologi ma anche i valutatori possano raccontare e restituire queste potenzialità; un luogo di dialogo dove la densità della propria esperienza possa essere messa tranquilla a decantare. Dove l'uso immediato, strumentale, pragmatico e "basso" delle proprie conoscenze applicate non confonda la visuale, ma al contrario stimoli una riflessione sugli interconnessi processi contemporanei, affinché quest'ultima possa prendere quota, pur restando fortemente collegata alla pratica. Dal lato opposto, gli antropologi dovrebbero fugare le loro titubanze, la loro riluttanza ad entrare con decisione nel vivo dei problemi, dare il loro prezioso aiuto e concorrere con i propri strumenti a lavorare sui dilemmi che gravano sul vetusto, problematico, traballante ma invitto concetto di sviluppo, attraverso lo studio dei fenomeni dello sviluppo, lo studio della cultura dello sviluppo, che alberga sia in seno agli apparati che ne sono responsabili sia all'interno dei sistemi culturali locali che a loro modo lo recepiscono, lo usano e fanno pro-

prio. All'antropologia spetta la responsabilità storica di accompagnare in modo critico ed indipendente le sperimentazioni, necessarie, che si promuovono realizzando i progetti. L'antropologo potrebbe rendersi ben più utile, a condizione che sappia, da un lato, liberarsi di inutili zavorre ideologiche che ancora in certi casi lo vincolano e, dall'altro, presentarsi all'appuntamento non camuffato da "esperto" a contratto ma con l'intero bagaglio del proprio ruolo e corredo disciplinare, oltre che col cumulo delle proprie ambizioni sia teoriche sia critiche.

Note:

[1] In ambito internazionale, è stato soprattutto Norman Uphoff (1991, 1992) ad affrontare direttamente le interrelazioni fra monitoraggio e valutazione e ricerca etnografica. Anche Richard Rottenburg (2000, 2009) si è dedicato, con sguardo etnografico, ad analizzare la produzione dei saperi tecnici e dei linguaggi della programmazione e del monitoraggio nei progetti di sviluppo. In Italia esiste una vasta letteratura sullo sviluppo e sull'aiuto umanitario che coinvolge il più delle volte gli antropologi, ma solo marginalmente è stato affrontato il confronto fra valutazione e antropologia.

[2] Intesa come "lo studio sistematico, di carattere socio-antropologico, dei processi di pianificazione dei cambiamenti socio-economici aventi per destinatari società tradizionali del «Terzo Mondo»" (Colajanni 1994, pp. 127-128).

[3] Colajanni definisce l'antropologia *nello* sviluppo come "la ricerca antropologica condizionata da decisioni di contenuto e di finalità provenienti da soggetti politico-burocratici, all'interno di progetti specifici di sviluppo, in diverse fasi del ciclo di progetto […]. Si tratta in questo caso di «conoscenza incapsulata» in processi di azione decisi e pianificati da altri" (*ibidem*). L'antropologia *per* lo sviluppo sarebbe, invece, la "trasmissione di conoscenza antropologica al di fuori dei suoi centri normali di produzione, perché possa essere introdotta all'interno di processi decisionali e di attività pratiche; si tratta in sostanza della formazione antropologica di pianificatori, funzionari o gestori di progetti" (*ibidem*).

[4] È possibile, con Cracknell (2006), tracciare la breve storia della valutazione in cooperazione internazionale attraverso tre fasi principali. La valutazione, fino al 1979, era ancora nella sua prima infanzia. In questa fase sono stati principalmente gli Stati Uniti (Banca Mondiale e USAID), assieme a una o due grandi organizzazioni ONU, a dargli l'impeto maggiore. Va ricordato anche il concomitante sforzo intrapreso dall'Organizzazione per la Cooperazione allo Sviluppo Economico (OCSE) nel coordinare e far dialogare insieme i valutatori. La seconda fase (1979-1984) ha visto, invece, un rapido decollo delle *expertise* tecniche legate alla valutazione, con un incremento enorme delle risorse ad essa dedicate ed una vera e propria esplosione del settore in tutto il mondo. In questo periodo, ogni donatore si è dotato di proprie cellule o unità di valutazione ed

ha cominciato ad ammassare sufficiente materiale per porsi la questione di come utilizzarlo in modo trasversale e sintetizzarne i contenuti. Nello stesso periodo, l'OCSE ha messo a disposizione della comunità internazionale un *focus point* e un forum attraverso il suo *Expert Group on Aid Evaluation*. Nella terza fase, dal 1984 in poi, la valutazione ha raggiunto la sua maturità, caratterizzata da lavori di grande respiro come il celebre *Does Aid Work?* di Cassen (1986). L'enfasi in questa fase passa dalla valutazione ex-post alla cura per il design dei progetti, attraverso le varie tecniche codificate di progettazione e monitoraggio, quali, in primis, il *logical framework*. Le attuali, più recenti evoluzioni del settore promuovono una revisione critica delle tecniche troppo codificate di progettazione e monitoraggio, in linea con la generale insoddisfazione riguardo agli approcci tradizionali della cooperazione allo sviluppo, ritenuti troppo tecnicistici, verticalisti ed economicisti, in generale non partecipati dalle popolazioni locali.

5 Per un'introduzione all'approccio della valutazione partecipativa si veda, ad esempio, *Conducting a Partecipative Evaluation*, in *TIPS, Performance Monitoring and Evaluation*, USAID, Washington DC 1996.

6 Il concetto di "campo", il concetto di "etnia", l'inclinazione ad un'analisi "astorica", il concetto di "società semplice", quello di "tradizione" sono solo alcuni dei presupposti teorici che, per lunghi anni, hanno caratterizzato e distinto gli studi etno-antropologici da altre discipline. Se è vero che l'antropologia degli ultimi trent'anni ha profondamente messo in discussione questi principi, essa è comunque riuscita a mantenere una postura euristica che la rende oggi più adeguata rispetto ad altre scienze umane (quali l'economia, il diritto, la storia, certa sociologia) nell'approccio ai paradossi e ai dilemmi sollevati dalla contemporaneità (Latour 1995). È anche vero che questo profondo ripensamento ha ulteriormente sfaldato la solidità e compattezza degli studi antropologici, rendendoli oggi più che mai pluri-paradigmatici e controversi al loro interno.

7 Naturalmente occorre distinguere la valutazione come settore applicabile a diversi campi dell'azione sociale, dalla valutazione come tecnicalità propria del settore dello sviluppo. Sebbene, in quest'ultimo campo, si stia velocemente sviluppando una tradizione canonica di teorie e metodi, è facile constatare come esso rimanga comunque un settore universitario ibrido, legato più che al sapere di base al sapere applicativo. Lo dimostrano sia l'impiego come docenti di professionisti più che di veri e propri accademici, sia il fatto che questa neo-formata "materia" di studio è inserita soprattutto nei percorsi formativi avanzati, specialmente quelli post laurea, maggiormente indirizzati a fare da ponte con il mondo del lavoro.

8 "Se i parametri dello sviluppo economico continuano a predominare, l'entrata in scena di altri fattori (seppure con gran ritardo rispetto al momento in cui le critiche al mondo dello sviluppo erano partite) è comunque da considerarsi come un piccolo significativo passo avanti" (Zanotelli, Lenzi Grillini 2008, p. 18).

9 Un interessante dibattito, che sottende pur non essendo centrale alla riflessione di queste pagine, riguarda la forza e l'uso delle parole. In vari punti del ragionamento ci imbatteremo in un uso di alcune parole che genera disagio (innanzi tutto la parola *sviluppo*), o nella introduzione di parole (come *partecipazione*,

sostenibilità, *empowerment*) che – aggiustando, edulcorando e stemperando alcune durezze dello sviluppo – da un lato correggono e dall'altro confondono e pasticciano. La cura per un linguaggio accortamente *politically correct* induce il giusto sospetto in chi teme che le parole possano mascherare e fornire un alibi al perseverare in comportamenti sbagliati. Il dubbio, più che lecito, è che cambiare linguaggio non cambi il generale comportamento degli apparati dello sviluppo, ma che anzi lo rallenti. D'altro canto, cambiare il modo di dire le cose significa anche prefigurare altre visioni delle cose e quindi renderle possibili, solo per il fatto di averle pensate, scritte, condivise (al riguardo si veda anche il successivo paragrafo *Pratica e Partecipazione*).

[10] Sul PCM vedi il paragrafo seguente. Sulla *summative evaluation* si richiama qui il celebre esempio allegorico – in cui mi sono imbattuto in occasione di una lezione di Matteo Scaramella (2003) – di Cristoforo Colombo che, scoprendo l'America, avrebbe fallito la sua missione, destinata a raggiungere le Indie orientali, ovvero la Cina. Una pura *summative evaluation* si limiterebbe, secondo Scaramella, a registrare il semplice insuccesso della spedizione di Colombo, senza tenere conto delle incalcolabili conseguenze di una condizione esterna e non prevista, la "scoperta" di un nuovo, inaspettato continente.

[11] L'albero dei problemi (*problem tree*) è la prima fase del *logical framework approach*, nel quale i problemi vengono strutturati in modo gerarchico. In estrema sintesi, tra tutti i problemi si sceglie quello che sembra essere il problema centrale, e via via si collocano tutti gli altri problemi secondo relazioni di causa-effetto.

[12] Il "tema della sostenibilità dello sviluppo […] assume importanza centrale nella teorizzazione dell'ecosviluppo, vale a dire di uno stile di sviluppo che, in ogni ecoregione, ricerca soluzioni specifiche dei problemi particolari, tenendo conto dei dati ecologici così come di quelli culturali, delle necessità immediate come di quelle a lungo termine. In questo ambito si è dato rilievo alla sostenibilità sociale, economica, ecologica, spaziale e culturale, elementi che richiedono un approccio antropologico e una visione olistica dei problemi" (Tommasoli 2001, pp. 53-54).

[13] Un noto e influente antropologo entra così nella questione (Geertz 1990, p. 11): "Potrebbe essere difficile da difendere l'idea secondo cui i testi etnografici convincono […] con la semplice forza della loro concretezza fattuale. È nell'ordinamento di un vastissimo numero di dettagli culturali estremamente specifici che si è colto in questi testi l'aspetto della verità – verosimiglianza, *vraisemblance*, *Wahrscheinlichkeit*. Qualsiasi dubbio la stranezza del materiale induca nel lettore, deve essere superato dalla semplice abbondanza del materiale stesso".

[14] Il *logical framework*, nato negli USA alla fine degli anni '60 e poi rapidamente adottato e fatto proprio – attraverso piccoli aggiustamenti – dalla maggior parte delle agenzie di sviluppo bilaterali e multilaterali, si basa sulla costruzione di una *logica di intervento* stringente ed interrelata, fatta di *attività* strettamente funzionali al raggiungimento di *risultati* puntuali, che rappresentano la condizione necessaria e sufficiente all'attuazione di un *obiettivo specifico* il quale, a sua volta, concorre al conseguimento di un *obiettivo generale*, di livello superiore al precedente perché più strategico e ambizioso. La logica di intervento è sostanziata e

calata nella realtà non solo per mezzo di una propedeutica analisi dei problemi/bisogni e relative soluzioni, ma anche grazie all'elaborazione di *indicatori oggettivamente verificabili*, con le relative *fonti di verifica*, e a un'analisi delle *condizioni esterne* al progetto in grado di influire in modo positivo o negativo sulle sue performance. Il tutto è ricapitolato in un sistema a matrice (*Logframe Matrix*), con 16 caselle appunto, che rappresenta in estrema sintesi questo tipo di programmi/progetti *result-oriented*.

[15] In breve, si passa dal *dato* alla *fonte* del discorso antropologico, fino a concordare, senza remore, con quanto – un po' più in là nello stesso testo – Clifford Geertz (1990, p. 11) aggiunge: "L'abilità degli etnografi nell'indurci a prendere sul serio ciò che dicono ha meno a che fare con il suo aspetto fattuale o con la sua presentazione elegante, che con la loro capacità di convincerci del fatto che essi, gli etnografi, sono penetrati davvero in (o, se si preferisce, sono stati penetrati da) un'altra forma di vita e che davvero sono «stati là». E qui, nella persuasione che questo miracolo sia avvenuto, è il luogo in cui la scrittura entra in gioco".

[16] E di società di consulenza ce n'è veramente di tutti i tipi, da molto grandi a minuscole, da quelle più specializzate a quelle più generaliste, da quelle più orientate al profitto a quelle che a questo abbinano una loro *mission* nello sviluppo, da quelle più fidelizzate rispetto a specifiche agenzie di cooperazione che le usano in *outsourcing* a quelle più indipendenti. Una vera e propria giungla nella quale, spesso, la società più grande *mangia* la più piccola per via delle economie di scala che quest'ultima non può permettersi. In generale, poi, le società di consulenza sono minacciate, specialmente le più piccole, sia dal progressivo restringersi dei margini di guadagno della loro intermediazione, sia dall'entrata nel mercato di studi professionali e soprattutto di università, dipartimenti e centri di ricerca che, godendo della copertura delle proprie spese ordinarie con i fondi pubblici, sono assai più competitivi, perché riescono ad offrire servizi a prezzo inferiore.

[17] Per completare il quadro è doveroso accennare al peso predominante, anche nei contesti più burocratici, del percorso informale, ovvero al *tam tam* fra addetti ai lavori che reclutano consulenti sulla base del semplice "sentito dire"; così come è doveroso ricordare il peso che esercita il sistema delle referenze (*recommendation* o *reference*, in inglese) il quale prevede, e in modo *formale* stavolta, che un consulente sia qualificato attraverso attestati di figure che, nel giro, sono considerate voci autorevoli e accreditate. L'ambito informale può ovviamente trascendere, come in ogni settore lavorativo, nel favorire un sistema corrotto e/o clientelare (la *raccomandazione*, in italiano questa volta) che prescinda dalle qualità e competenze del consulente, giacché il mondo della cooperazione non è esente, come è noto e come avviene in altri ambiti, da tali pratiche.

[18] Se per la valutazione si tratta di mantenersi *oggettiva* nonostante i limiti su accennati, per l'antropologia si tratta di tenersi al riparo da altri generi di scrittura altrettanto autoriali, quali la saggistica in genere, il racconto di viaggio, il giornalismo di frontiera, quando non più banalmente il *blog* di personaggi estroversi e residenti all'estero. Sarebbe, peraltro, quest'ultimo un altro "genere" interessan-

te da studiare, in rapida diffusione e parente in linea diretta dei diari di viaggio.

19 Per restare nell'ambito delle ricerche antropologiche sul mondo della cooperazione allo sviluppo, si potrebbe citare – ad esempio – il divertente esperimento di scrittura in cui si è destreggiato Rottenburg (2009, p. XXI), che viene così introdotto dall'autore: "A tutti i personaggi nel testo qui presente è stato dato un nome fittizio e si tratta di una vera e propria messa in scena. Gli attori che faccio recitare non rappresentano nessuna persona realmente esistente, ma sono costruiti a partire dalle caratteristiche che, cumulativamente, ho riscontrato nelle varie persone incontrate nel corso del mio lavoro etnografico nel campo della cooperazione allo sviluppo. Indossano delle maschere e recitano i ruoli prescritti dal canovaccio, ma allo stesso tempo agiscono all'interno dello spazio di manovra che ho riscontrato essere tipico dell'arena dello sviluppo".

20 Sullo scarto fra parole in uso e reale pratica, si veda nota 9.

21 Il *digital divide* è il divario esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione (in particolare personal computer e internet) e chi ne è escluso, in modo parziale o totale. I motivi di esclusione comprendono diverse variabili: condizioni economiche, livello d'istruzione, qualità delle infrastrutture, differenze di età o di sesso, appartenenza a diversi gruppi etnici, provenienza geografica. Oltre a indicare il divario nell'accesso reale alle tecnologie, la definizione include anche disparità nell'acquisizione di risorse o capacità necessarie a partecipare alla società dell'informazione.

22 Nato nei primi anni '80, il *Participatory rural appraisal* (PRA) è una metodologia che inizialmente è stata utilizzata soprattutto dalle ONG e poi anche dalle agenzie di sviluppo per via della sua rapidità rispetto alle tradizionali indagini o inchieste di campo. Il suo approccio mira ad incorporare nella pianificazione e nella gestione di progetti e programmi di sviluppo i saperi e le opinioni della popolazione rurale. Per un'analisi sulle origini del PRA, sulla sua differenza con il PRRA (la "R" in più sta per "Rapid") e sulle sue connessioni con la ricerca sociale, si veda: Chambers 1992.

23 Tuttavia una valutazione non è una *audit*. La differenza fra questi due esercizi, spesso coesistenti all'interno del ciclo dei progetti è che l'*audit* è un'attività atta a misurare la conformità (amministrativa, procedurale, legale) di determinati processi, strutture o procedure alle specifiche caratteristiche richieste dall'ente donatore, oltre che una verifica della loro applicazione. La valutazione, invece, è l'insieme di tecniche e metodologie utilizzate per valutare un coacervo abbastanza complesso di fattori relativi agli interventi di cooperazione, quali: pertinenza, rilevanza, efficacia, efficienza, lezioni apprese (*lessons learnt*), buone pratiche, effetti, impatti ed altro ancora. Ne consegue che il rigore nel rilevare la conformità è un fattore costitutivo delle *audit*, che in questa verifica assolvono per intero al proprio mandato, mentre nelle valutazioni la conformità rappresenta un punto di partenza anziché di arrivo, in un percorso interessato più a leggere le cause di una "non conformità".

24 Oggi, il peso che ha l'apparato della valutazione nel re-indirizzare le politiche, che varia molto da contesto a contesto, da agenzia ad agenzia, è ancora infinitesimale rispetto ai condizionamenti politici e, ancor peggio, agli orientamenti oc-

casionali che derivano dalle più svariate esigenze, come la consuetudine, la visibilità, il bisogno di spesa, la resistenza burocratica, gli automatismi, la gerarchia dei processi decisionali, ecc. La valutazione, per chi ci crede, influisce oggi sullo sviluppo in dosi che potremmo definire *omeopatiche*. Le ragioni sono molteplici e albergano, da un lato, nella non compiutezza della valutazione a cui precedentemente si accennava e, dall'altro, nella ben nota resistenza della politica rispetto all'alternativa tecnocratica.

[25] Sul concetto di "Paesi Fragili" si veda il sesto punto trattato nel paragrafo *Gli abbagli di certa antropologia*.

[26] Si veda il saggio di Mara Benadusi *Dopo il disastro. Ondate umanitarie e proiezioni di comunità sulle coste di Mawella* contenuto in questo stesso volume.

[27] Non a caso, Roger Bastide propose una definizione provocatoria dell'antropologia applicata come scienza teorica della pratica, il cui oggetto fosse "la conoscenza teorica, e non pratica, dell'alterazione delle culture e delle società da parte degli etnologi-pianificatori o degli antropologi che lavorano sul campo" (Bastide 1975).

[28] Il dibattito antropologico si è occupato a lungo dell'autonomia degli antropologi coinvolti nello sviluppo, dissertando sul concetto di "marginalità disciplinata". Per una bibliografia essenziale sull'argomento, si vedano i contributi di Federica Tarabusi, Vittorio Rinaldi e Mariella Pandolfi in questo stesso volume, oltre al saggio di Paolo Palmeri pubblicato nel primo numero dei Quaderni del CE.R.CO. (Palmeri 2006).

[29] Non a caso, come ci fa notare Rottenburg, già nel 1996 il linguaggio utilizzato dai rappresentanti della Banca Mondiale era ormai cambiato rispetto al passato: "Noi Occidentali – scriveva Wolfensohn, Presidente della Banca Modiale, nel 1996 – non possiamo dire alla gente come deve svilupparsi. Loro sono abbastanza intelligenti da essere capaci di decidere da soli per loro stessi e per i propri figli" (in Rottenberg 2009, p. XIII).

[30] Bisogna segnalare che questa comunità di settore si è particolarmente tormenta e continua a tormentarsi nel tentativo di riformare e aggiustare il linguaggio dello sviluppo. Si tratta di una tendenza che Malighetti riconosce – ad esempio – nei "tentativi di riformulazione" da cui sono scaturite espressioni quali *alternative development*, *self-reliance development*, *grass rooted development*, *market friendly*, *sustainable development*, oltre che nella proliferazione di sviluppi "particolari", a seconda dei casi definiti: "autocentranti", "endogeni", "comunitari", integrati", "autentici", "autonomi e popolari", "equi", "locali", "micro", "endo" ed "etno" (Malighetti 2005, p. 19).

[31] E si tratta veramente di una estrema semplificazione, che non tiene conto degli sforzi evidenti di democratizzare il processo valutativo introducendo sia elementi di trasparenza che di partecipazione, compresa l'introduzione a pieno titolo fra i lettori privilegiati dei rapporti di valutazione degli stessi beneficiari degli interventi; aspetto, quest'ultimo, che ogni valutazione partecipativa ritiene condizione imprescindibile di un buon esercizio. Vedi il paragrafo *Pratica e Partecipazione*. Per approfondimenti sulla *Partecipative Evaluation* si veda: Cracknell 2000.

[32] Per comprendere il carattere non scontato del presunto rapporto di vassallaggio del valutatore rispetto al proprio committente va approfondito anche l'ambito del "chi paga" la valutazione. Il committente diretto potrebbe essere uno qualsiasi fra i tre livelli che abbiamo descritto, dagli uffici centrali all'organismo attuatore. Anche se i meccanismi di spesa restano sempre interconnessi, varia ampiamente l'autorevolezza e il potere decisionale all'interno degli apparati, a seconda delle procedure e dei meccanismi di funzionamento interni, del ruolo ma anche delle capacità e del riconoscimento personale degli attori coinvolti, della disponibilità, accessibilità o contingenza di risorse, informazioni, opportunità, contatti, intese personali. Alla resa dei conti, il valutatore non ha mai un solo padrone ma tanti clienti, nessuno di questi autorevole al punto tale da dirigerlo, plagiarlo o intimidirlo in modo determinante.

[33] Semmai, il valutatore si consulta e si aggrega in un sistema spontaneo, sopranazionale, reticolare ed elettivo di comunità di pratica. A tal riguardo si veda, a mero titolo di esempio, il portale sulle associazioni di *Evaluation & Monitoring*: http://www.gsdrc.org/go/gateway-guides/monitoring-and-evaluation.

[34] Non può rappresentare una solida obiezione neppure la critica avanzata da quanti ritengono che i valutatori siano accondiscendenti "per vivere", ovvero per la semplice ragione di essere pagati da coloro che per mestiere dovrebbero giudicare. Una simile automatica dipendenza non è sostenibile, a meno di non attribuire la stessa tipologia di relazione non solo alle ONG "pagate" dai donatori, ma anche, sfiorando il paradosso, a qualsiasi altro professionista, tecnico, consulente o esperto, al di là del contesto della cooperazione internazionale.

[35] Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals* o MDG, o più semplicemente *Obiettivi del Millennio*) delle Nazioni Unite sono otto e tutti i 191 stati membri dell'ONU si sono impegnati a raggiungerli per l'anno 2015. Per approfondimenti, si veda: *www.un.org/millenniumgoals/*.

[36] Per un approfondimento sull'antropologia critica rivolta all'emergenza e all'apparato umanitario si veda l'articolo di Mariella Pandolfi contenuto in questo stesso volume e la relativa bibliografia.

[37] Ecco quanto scrive l'antropologo tedesco Richard Rottenburg a questo riguardo: "Dagli anni '90 gli sforzi sistematici di stabilire delle strutture capaci di promuovere uno sviluppo lento e sostenibile sono stati sostituiti da interventi umanitari sempre più selettivi, scatenati da crisi e catastrofi. Questo cambiamento sembra legato a una insolita e opaca combinazione delle seguenti tendenze: l'era dopo la Guerra fredda è stata segnata sia da una riconfigurazione dell'ordine mondiale sia da un'implementazione universale del mercato e dei regimi di governo neoliberali sotto la guida dell'unico e solo super-potere che rimane, vale a dire gli Stati Uniti" (Rottenburg 2009, p. XVI, tr. it. a cura del curatore).

[38] Come fa notare Malighetti, "recentemente la categoria «emergenza» ha modificato, o meglio hegelianamente «inverato», la mitologia e la pratica sviluppista, risolvendo le contraddizioni e i paradossi. Le azioni emergenziali stanno assorbendo gran parte delle già scarsissime risorse destinate alla cooperazione internazionale" (Malighetti 2005, p. 21). Fortunatamente, molti antropologi oggi

stanno cominciando a rivolgere il loro sguardo critico all'emergenza umanitaria. Fra gli altri, Agamben (2003), Badie (2002), Boltanski (2000), Pandolfi (2005, oltre al saggio in questo stesso volume), Hours (1998), Benadusi (2009, 2010a, 2010b).

[39] Uno *Stato fragile* è un paese caratterizzato da basso reddito, deboli capacità amministrative e/o scarsa legittimità e/o capacità di governo. Secondo la definizione dell'OCSE, che nel 2005 ha stilato una versione dei principi che lo definiscono, "uno stato fragile si trova di fronte sfide di sviluppo particolarmente severe quali una debole governance, limitate capacità amministrative, croniche crisi umanitarie, tensioni sociali persistenti, violenza o persistenza di conflitti interni o di guerra civile" (definizione scaricata online al seguente indirizzo: http://www.oecd.org/document/48/0,3343,en_2649_33693550_35233262_1_1_1_1,00.html). Il numero dei paesi fragili, che restano indietro nella marcia verso gli *Obiettivi del Millennio*, è pari a 35 o 50 (a seconda dei criteri di misurazione statistica adottati, che non sono univoci e nei fatti rimangono sensibili anche a fattori di ordine politico). È anche stimato che un sesto della popolazione mondiale viva in paesi fragili. Fra le principali pubblicazioni che hanno veicolato il concetto di "stato fragile", soprattutto in area Sub-Sahariana, a partire dalla fine degli anni '80, vanno citati i report della Banca Mondiale: *World Development Reports* (1988-2000), *Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Growth* (1989), *Governance and Development* (1992), *Engaging with Fragile States: An IEG Report of World Bank Support to Low Income* (2006). Per ulteriori approfondimenti si veda anche: Migdal 1988; Zartman 1995; Osaghae 2007.

[40] Seguendo questa linea di ragionamento, i paesi fragili sarebbero i paesi che escono perdenti dalla partita dello sviluppo. La diffusa convinzione che esista una correlazione diretta fra paesi fragili e incubatori di terrorismo è stata messa in discussione da Simons e Tucker (2007, p. 400): "Tutti gli stati deludono costantemente una porzione della loro popolazione. Siamo di fronte a un assioma che i *policy maker* e gli analisti politici dovrebbero al tempo stesso ridefinire e reindirizzare. Se volessimo generalizzare, potremmo sostenere quando segue: dalle popolazioni private del diritto di voto possono venir fuori milizie di fanti, dalle popolazioni alienate possono venir fuori terroristi. E di questi ne abbiamo a bizzeffe ovunque, compreso nei nostri cortili" (tr. it. a cura del curatore).

[41] "Siamo in un'epoca nella quale il processo di correzione delle teorie dello sviluppo è in atto. Si svolge sotto i nostri occhi. Dobbiamo solo potenziarlo, arricchirlo con nuove analisi di esperienze pratiche, suscitando l'interesse critico di quei personaggi dell'establishment che non hanno interessi concreti, contrari a quelli delle popolazioni marginali del mondo. […]. Siamo di fronte ad un'occasione unica per noi, unica per tutti gli operatori delle organizzazioni non governative di promozione sociale, ma anche per gli antropologi che devono sentire questa responsabilità, perché se hanno qualcosa da dire e lo possono dire bene, debbono farlo" (Colajanni 2008, p. 104).

[42] Il rapporto delle società di consulenza con gli esperti della cooperazione è quello di agenti. Ciascun esperto cerca di inserire il proprio CV nelle varie banche dati e le società di consulenza fanno da mediatori fra agenzie che richiedono le con-

sulenze e singoli esperti. Al di là di questo modello, naturalmente, alcuni esperti possiedono o hanno quote di società di consulenza così come collaborano in maniera preferenziale con altrettante ONG o agenzie.

[43] Sulla propensione al *taglia e incolla* nel mondo della valutazione così come in quello della consulenza in generale si sprecano gli aneddoti, in cui si racconta di rapporti di valutazione interamente riciclati, di pompose dissertazioni raccattate qua e là e adattate ai documenti in maniera più o meno coerente. Né c'è da stupirsene: ogni lavoro di valutazione oscilla fra l'esigenza di essere originale e quella di ammiccare a standard, linguaggi, modelli e concetti già digeriti e legittimati negli ambiti di riferimento. Inoltre, essendo la consulenza una merce altamente specializzata e costosa, è naturale che chi la venda aspiri ad una certa serialità, in modo da poterla produrre a costi inferiori e ricavarne un maggior profitto.

[44] Solinas (2008, p. 128) non sembra però della stessa opinione, quando argomenta quanto segue: "In un colloquio che tenemmo a Pontigliano, una ventina di anni fa […], diversi di noi giocavano la parte degli intransigenti: i «puristi dell'antropologia», un'antropologia che non si sporca le mani, e non si mette a modificare le cose. C'era qualcosa di sbagliato (non tutto). L'errore non stava tanto nel fatto che fossimo puristi ma che ci illudessimo che si potesse vivere senza tener conto delle politiche di sviluppo, semplicemente ignorando le agenzie, le *authorities*, i poteri. L'antropologo non può essere un cooperante. Se lo diventa è solo per necessità, perché deve adattarsi, appoggiarsi. In cuor suo, egli resta un attore di conoscenza".

Bibliografia

Abélès, M., *Politica gioco di spazi*, Meltemi, Roma 2001

Agamben, G., *Stato di eccezione, Homo Sacer II*, Bollati Bollinghieri, Torino 2003

Arce, A., Long, N. (eds.), *Anthropology, Development and Modernities: Exploring Discourses, Counter-Tendencies and Violence*, Routledge, London 2000

Badie, B., *La diplomatie des droits de l'homme: entre éthique et volonté de puissance*, Fayard, Paris 2002

Bastide, R., *Antropologia applicata*, Bollati Boringhieri, Milano 1975

Benadusi, M., *I "dove" dell'antropologia tra nuove territorialità e movimenti multisituati*, in Benadusi, M. (a cura di), *Dislocare l'Antropologia, connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici*, in "Quaderni del CE.R.CO", Guaraldi, Rimini 2006

Benadusi, M., *Con-donare: ipertrofia del dono nello Sri Lanka post-tsunami*, Atti dell'XII Congresso AISEA "Il colore dei soldi. Culture, Scambi,

Mercati", Università di Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione, 2009
Benadusi, M., *Oggetti multipli, oggetti attraversati. Implicazioni dell'Actor-Network Theory nell'etnografia dell'umanitario*, in Lombardi Satriani, L.M. (a cura di), *Relativamente. Nuovi territori scientifici e prospettive antropologiche*, Armando Editore, 2010
Boltanski, L., *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000
Cassen, R., *Does Aid Work? Report to an Intergovernmental Task Force*, Clarendon Press, Oxford 1986
Ceschi, S., Stocchiero, A. (a cura di), *Relazioni transnazionali e co-sviluppo*, L'Harmattan, Torino 2006
Chambers, R., *Rural Appraisal: Rapid, Relaxed and Participatory*, Discussion Paper 311, Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton 1992
Colajanni, A., *Note sulla sostenibilità culturale dei progetti di sviluppo*, in Zanotelli, F., Lenzi Grillini, F. (a cura di), *Subire la Cooperazione? Gli aspetti critici dello sviluppo nell'esperienza di antropologi e cooperanti*, Ed. It, Catania 2008
Comaroff J., Comaroff J., *Modernity and its Malcontents: Ritual and Power in Post-Colonial Africa*, University of Chicago Press, Chicago 1993
Cracknell, E.B., *Evaluating Development Aid: Issues, Problems and Solutions*, Sage Publication, London 2000
Cracknell, E.B., *Evaluating Development Assistance: A review of the literature 2006*, in "Public Administration and Development", vol. 8, n. 1, 2006, pp. 75-83
Escobar, A., *Encountering Developement: The Making and Unmaking of the Third World*, Princeton University Press, Princeton 1995
Escobar, A., *Immaginando un'era di post-sviluppo*, in Malighetti, R. (a cura di), *Oltre lo sviluppo*, Meltemi, Roma 2005
Esteva, G., *Development*, in Sachs, W. (a cura di), *Dizionario dello Sviluppo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998
Geertz, C., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987
Geertz, C., *Opere e vite. L'antropologo come autore*, Il Mulino, Bologna 1990
Grillo, R., Stirrat, R.L. (eds.), *Discourses on Development, an Anthropological Perspective*, Berg, Oxford 1997
Harrison, E., *Performing partnership: ritual and subversion in invited spaces*, paper presentato alla Conferenza internazionale "Anthropology, Development, Humanitarian Aid: Actor-networks and situated practices", Bergamo, 11-12 giugno 2009

Hours, B., *L'idéologie humanitaire ou le spectacle de l'altérité perdue*, L'Harmattan, Paris 1998
Joseph., R.A., *African Governance in the 1990s*, Carter Center, Atlanta 1990
Latour, B., *Non siamo mai stati moderni*, Elèuthera, Milano 1995
Long, N., *Development Sociology: Actor Perspectives*, Routledge, London 2001
Long, N., Long, A. (eds.), *Battlefields of Knowledge: the Interlocking of Theory and Practice in Social Research and Development*, Routledge, London 1992
Malighetti, R. (a cura di), *Oltre lo Sviluppo. Le prospettive dell'antropologia*, Meltemi, Roma 2005
Marcus, G., *Ethnography in/of the World System: the Emergence of Multi-sited Ethnography*, in "Annual Review of Anthropology", n. 24, Chicago Press, Chicago 1995, pp. 95-117
Migdal, J.S., *Strong Societies and Weak States: State-Society Relations and State Capabilities in the Third World*, Princeton University Press, Princeton 1988
Olivier de Sardan, J.P., *Antropologia e Sviluppo. Saggi sul cambiamento sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008
Osaghae, E.E., *Fragile states*, in "Development in Practice", vol. 17, n. 4-5, Routledge, London 2007, pp. 691-699
Palmeri, P., *Antropologia applicata, Antropologia dello sviluppo: alcune riflessioni*, in Benadusi, M. (a cura di), *Dislocare l'Antropologia, connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici*, Guaraldi, Rimini 2006
Pandolfi, M., *Sovranità mobile e derive umanitarie: emergenza, urgenza, ingerenza*, in Malighetti, R. (a cura di), *Oltre lo Sviluppo*, Meltemi, Roma 2005
Riccio, B., *Migrazioni transnazionali e cooperazione decentrata: Ghanesi e Senegalesi a confronto*, in Riccio, B. (a cura di), *Migranti africani: etnografie*, numero monografico di "Afriche e Orienti", vol. 7, n. 3, 2005, pp. 41-53
Rist, G., *Lo sviluppo: storia di una credenza occidentale*, Bollati Boringhieri, Torino 1997
Roberson, A.F., *People and the State: an Anthropology of Planned Development*, Cambridge Studies in Social Anthropology, Cambridge University Press, Cambridge 1984
Rottenburg, R., *Accountability for development aid*, in Kalthoff, H., Rottenburg, R., Wagener, H.-J. (eds.), *Facts and figures. Economic rep-*

resentations and practices. Jahrbuch Ökonomie und Gesellschaft 16, Metropolis, Marburg 2000
Rottenburg, R., *Far-Fetched Facts. A Parable of Development Aid*, The MIT Press, Cambridge (Mass) 2009
Sachs, W., *Dizionario dello Sviluppo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998
Scaramella, M., *Master in Europrogettazione*, ABATON, Tramonti (Salerno), giugno-luglio 2003
Serageldin, I., Martin-Brow, J., *Culture in Sustainable Development. Investing in Cultural and Natural Endowments*, World Bank, Washington DC 1999
Shore, C., *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*, Routledge, London 2000
Shore, C., Wright, S., *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*, Routledge, London 1997
Simons, A., Tucker, D., *The Misleading Problem of Failed States: a 'socio-geography' of terrorism in the post-9/11 era*, in "Third World Quarterly", vol. 28, n. 2, 2007, pp. 387-401
Tarabusi, F., *Tracce di inclusione. Antropologia nello sviluppo e cooperazione decentrata in Bosnia Erzegovina*, Guaraldi, Rimini 2008
Tommasoli, M., *Lo sviluppo partecipativo. Analisi sociale e logiche di pianificazione*, Carocci, Roma 2001
Turton, D., *Anthropology and Development*, in Leeson, P., Minogue, M.M. (eds.), *Perspectives in Development: Cross-Disciplinary Themes in Development*, Manchester University Press, Manchester 1988
Uphoff, N., *Fitting Projects to People*, in Cernea, M.M. (ed.), *Putting People First: Sociological Variables in Rural Development*, Oxford University Press, New York 1991
Uphoff, N., *Monitoring and Evaluating Popular Participation in World Bank-Assisted Projects*, in Bhatnagar, B., Williams, A.C. (eds.), *Participatory Development and the World Bank: Potential Directions for Change*, World Bank Discussion Paper 183, Washington DC 1992
USAID, *Conducting a Participative Evaluation*, in "TIPS. Performance Monitoring and Evaluation", n. 1, 1996 (articolo scaricabile online al seguente indirizzo: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnabs539.pdf)
World Bank, *Engaging with Fragile States: An IEG Report of World Bank Support to Low Income Countries under Stress*, World Bank, Washington DC 2006
World Bank, *Governance and Development*, World Bank, Washington DC 1992

World Bank, *The Social Dimension of Adjustment: Conceptual, Empirical and Policy Frameworks. Summary Volume*, Draft, World Bank, Washington DC 1988
World Bank, *The World Bank Participation Sourcebook. Environmentally Sustainable Development*, World Bank, Washington DC 1996
World Bank, *World Development Reports*, Oxford University Press, New York 1988-2000
Wright, S., *Anthropology of Organisation*, Routledge, London 1994
Wright, S., Nelson, N. (eds.), *Power and Participation: Theory and Practice*, Intermediate Technologies Pubblications, London 1995
Zanotelli, F., Lenzi Grillini, F. (a cura di), *Subire la Cooperazione? Gli aspetti critici dello sviluppo nell'esperienza di antropologi e cooperanti*, Ed. It, Catania 2008
Zartman, I.W., *Collapsed States: The Disintegration and Restoration of Legitimate Authority*, Lynne Rienner, Boulder (CO) 1995

Mariella Pandolfi[1]

Laboratorio d'intervento. Sulla governance umanitaria nei Balcani post-comunisti

(Traduzione di Chiara Brambilla)

Dalla fine del periodo coloniale, molti dei territori dove gli antropologi hanno lavorato sono stati toccati da una "presenza umanitaria" in continuo aumento. Il massiccio arruolamento di volontari, esperti internazionali, impiegati locali e militari che, in modi diversi, lavorano nel campo dell'intervento umanitario ha avuto un impatto notevole sui paesaggi culturali locali. Eppure, sebbene si assista ad una crescente proliferazione di simili zone di intervento, umanitario e militare, gli antropologi solo ora stanno cominciando a prendere in considerazione le conseguenze teoriche e pratiche del fenomeno. Gli studi sulle operazioni di aiuto umanitario costituiscono una sfida pericolosa ma, al contempo, necessaria per la comunità antropologica. Ci obbligano, infatti, ad occuparci di nuovi campi d'intervento e di attori inediti, come le organizzazioni umanitarie, le istituzioni internazionali e alcuni segmenti specifici delle élite locali[2]. Questo contributo affronta proprio il ruolo emergente degli attori appena menzionati nel paesaggio "biopolitico" dei territori balcanici post-comunisti[3], dove l'intervento umanitario è caratterizzato da una sorta di "doppio vincolo" di occidentalizzazione forzata che impone un modello di intervento monolitico, spesso ignorando del tutto i contesti locali. Le riflessioni qui presentate si sono venute configurando durante il lavoro e le esperienze di campo che ho fatto in Albania – come consulente del Programma Internazionale di Controllo della Droga delle Nazioni Unite (UNDCP), sia prima che dopo la guerra in Kosovo – e anche nel Kosovo post-bellico, dove ho lavorato come esperta per un progetto pilota dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM), focalizzato sulla sperimentazione di nuove forme di intervento sul trauma.

1. La politica dell'intervento e la politica degli antropologi nell'intervento

Al fine di comprendere il ruolo che gli antropologi potrebbero assumere nel mettere a nudo le dinamiche soggiacenti l'intervento umanitario, è necessario riflettere sulle possibili maniere di concepire tale intervento nel contesto dei nuovi paesaggi globali e locali. L'intervento umanitario avviene spesso in aree sottoposte a rapide trasformazioni. Per forza di cose, si tratta di un fenomeno dai caratteri mobili, che possiamo considerare come il risultato dello spiegamento di una rete complessa costituita da forze militari, organizzazioni non governative (ONG) e istituzioni internazionali, tra cui le agenzie dell'ONU, il Fondo Monetario Internazionale (FMI), la Banca Mondiale e l'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE)[4]. Non è certo facile definire l'intervento umanitario sulla base di "obiettivi" specifici o di mezzi tecnici particolari. Entrambi questi attributi, infatti, sono costantemente sottoposti a cambiamenti, dovuti all'instabilità delle condizioni locali e globali[5].

Per esempio, sono state le Nazioni Unite che per prime hanno approcciato la questione dell'intervento umanitario ricorrendo alla nozione di "emergenza complessa", per denotare sia la pluralità di cause alla base del fenomeno (tra cui il conflitto, la guerra, la carestia), sia l'insieme disparato di risposte che ne conseguono (militari, di *peacekeeping*, di primo soccorso). Tale approccio all'intervento umanitario, che possiamo definire "militarizzato", ha finito con il sostituire l'approccio cosiddetto umanista, esemplificato dalla categoria del "diritto di ingerenza". Quest'ultima, affermatasi nell'ambito della tradizione umanista europea – e francese in particolare – è divenuta una forza dominante nel contesto umanitario dagli anni '80. Sullo sfondo del nuovo ordine mondiale, infatti, la comunità internazionale si è appoggiata a questa nozione al fine di rivendicare il suo diritto di interferire nelle aree più diverse del mondo, così da poter sostenere e affermare il rispetto dei diritti umani. Più di recente, la terminologia propria dell'azione umanitaria è di nuovo cambiata, dando vita a un nuovo genere di discorso che si fonda su un'espressione introdotta ufficialmente nel 2005: la "responsabilità di proteggere", allo scopo di difendere le popolazioni dal genocidio, dalla pulizia etnica e da altri crimini contro l'umanità. Se un governo è ritenuto riluttante o incapace di proteggere i suoi cittadini, questa dottrina afferma che la comunità internazionale ha il dovere di badare alla protezione dei cittadini di quello stato. Quest'ultima categorizzazione dell'intervento umanitario propone una

fusione delle prospettive militaristiche e umaniste precedenti, poiché unisce la responsabilità benevola ad intervenire in periodo di sofferenza con il diritto indiscutibile di usare la forza per proteggere le vite dei cittadini globali.

In effetti, l'intervento è stato lo strumento preferenziale di politica estera del nuovo ordine mondiale seguito alla Guerra Fredda e, nel corso degli anni, ha assunto differenti forme di espressione: quando l'intervento è usato per rimediare alle sofferenze della popolazione civile lo si definisce "umanitario"; si parla invece di intervento "militare" quando la finalità è ristabilire la sicurezza e l'ordine internazionali; e infine di intervento "politico", se l'obbiettivo è restaurare tessuti sociali e statuali disgregati. In quanto strumento flessibile, applicabile sia alle società postcomuniste "in transizione" sia a quelle che vivono una situazione postbellica, l'intervento è ormai una soluzione comunemente adottata in politica estera per far fronte alle varie crisi dei nostri tempi. L'intervento, allora, può essere letto come una risposta standard a cui una forza esterna ricorre per risolvere i problemi locali di società che attraversano transizioni multiple e simultanee. Esso si compone di un insieme complesso di relazioni sociali, che si configurano all'interno di una particolare struttura di potere, di un paesaggio caratterizzato da una temporalità distinta e da una politica dell'"emergenza"[6]. Più precisamente, le procedure di intervento sono giustificate dall'esigenza di affrontare emergenze "economiche" e "democratiche". Il periodo dell'"emergenza", inoltre, rappresenta una definizione di carattere amministrativo, che consente di attenuare le norme regolanti l'assegnazione e la distribuzione delle risorse, indipendentemente dalla situazione riscontrata nel territorio. Succede spesso, però, che siffatte procedure provochino cambi di potere, laddove le popolazioni locali perdono il controllo sull'agenda di riforma politica e sui processi responsabili dell'affermarsi di nuove gerarchie sociali (Lafontaine 2002).

Se pensiamo alla dissoluzione della Jugoslavia o al cambiamento di regime in Afghanistan e in Iraq, l'intervento implica ed invoca un particolare "stato di eccezione" (Agamben 1998, 2000, 2005), vale a dire la sospensione delle norme e delle leggi valide precedentemente, che si configura non solo sulla base del collasso delle strutture sociali e politiche già esistenti, ma anche a partire dall'intervento in sé. In altre parole, l'intervento presuppone le stesse eccezioni che crea. È forse possibile, parlando di potere, interpretare questa sospensione con riferimento a quanto Michael Hardt e Antonio Negri (2000) definiscono "impero"? Nell'intento di esaminare la questione dal punto di vista delle popola-

zioni destinatarie dell'intervento, potrebbe essere d'aiuto riflettere sulla biopolitica radicale di Giorgio Agamben, incentrata sull'idea di "nuda vita"[7]. Come mette in evidenza Mark Duffield (2004, p. 13)[8]:

> "L'insistenza sul fatto che l'umanitaresimo sia un'attitudine *neutra* e separata dalla politica significa che gli attori umanitari possono comprendere la vita umana solo come nuda vita. In altre parole, escludendo la sfera del politico, l'umanitaresimo riproduce l'isolamento della nuda vita e, dunque, il fondamento della sovranità stessa".

Sebbene Agamben (1998, 2000) lavori in un campo molto diverso, il suo approccio evocativo alla biopolitica offre un quadro teoretico interessante delle dinamiche di potere che agiscono nel nuovo dominio dell'intervento umanitario (Pandolfi 2000c, 2000b).

Trattandosi di fenomeni profondamente politici e mobili, le operazioni umanitarie pongono sfide enormi all'antropologia. Pur essendo faticoso per un antropologo lavorare in contesti con così ampia copertura mediatica, tuttavia la competenza antropologica ha parecchio da offrire all'analisi di simili situazioni, specialmente quando si tratta di mettere in discussione le logiche convenzionalmente associate alle emergenze e alle "catastrofi umanitarie". L'azione umanitaria attiene alle istituzioni internazionali e a certi segmenti delle élite locali, che indeboliscono la società che l'intervento stesso si propone di ricostruire. Si tratta di un'azione esercitata su territori fragili, che la debolezza rende porosi all'imposizione della logica politica occidentale. Gli studi antropologici dimostrano che l'intervento umanitario occulta il nesso tra le sue azioni e le priorità degli stati occidentali, affidandosi a una retorica della generosità e alla pretesa che il suo operato sia indipendente dalle forze politiche. I legami tra intervento militare e umanitario sono stati a lungo oscurati e, per questo, si fa crescente la necessità di una disanima critica delle strategie alla base dell'intervento e dei rischi impliciti nella rivendicazione del diritto di ingerenza. Come spiegano Astri Suhrke e Douglas Klusmeyer (2004, p. 277)[9],

> "È stato dimostrato che, al fine di salvaguardare uno spazio umanitario, le organizzazioni d'aiuto hanno dovuto osservare codici umanitari convenzionali, che richiedevano neutralità e imparzialità. A partire dalla fine dell'ultimo decennio, però, questa prospettiva è stata messa sempre più in discussione. Alcuni osservatori accademici hanno sostenuto che l'attività umanitaria aveva, nel suo complesso, un carattere intrinsecamente politico".

Dalla metà degli anni '90 del XX secolo, abbiamo assistito alla crescita esponenziale e acritica di ciò che chiamerei "zona grigia" tra l'intervento umanitario, l'umanitaresimo militare (Pandolfi 2006) e la guerra umanitaria[10]. La zona grigia è uno spazio fluido che può alternativamente avere natura politica, civile e militare. Questo spazio diversificato ci obbliga a un confronto con l'ambiguità che mina l'intervento umanitario (Prendergast 1997). In altre parole, la commistione di aiuti militari e umanitari finisce con il produrre una sorta di dislocazione ibrida dello spazio politico (Pandolfi, Abélès 2002), che si "costruisce localmente" attorno a una comunità internazionale mobile, formata da esperti civili e militari. Questo spazio grigio agisce come un terzo attore sociale all'interno di un'utopia universalizzante e apolitica, finalizzata a promuovere e mantenere la pace nonché a portare aiuto alle vittime delle emergenze. Si tratta di una procedura attuata secondo una logica top-down che, a dire il vero, si localizza in uno spazio che non è né locale né globale, rafforzato da un discorso universalista e uniformante che tende ad eliminare progressivamente ogni contestualizzazione storica e culturale. In altre parole, questa nuova zona di intervento va via via marginalizzando il genere di resoconti contestualizzati prodotti dagli antropologi, promuovendo al loro posto degli schemi prefabbricati e pronti per l'uso, risultato del lavoro di avvocati dei diritti umani internazionali e di scienziati politici. La peculiarità di questi schemi è di delineare risposte standardizzate alle violazioni dei diritti umani, e di promuovere l'esportazione delle istituzioni democratiche e la costruzione di nuove società civili. Gli attori umanitari che operano in questa zona grigia tendono a focalizzarsi solo sulla specificità del proprio lavoro a livello locale. Il chirurgo impegnato nell'assistenza medica, per esempio, valuta spesso la situazione del contesto umanitario nel quale lavora in termini delle operazioni effettuate o delle vite salvate; raramente riflette sul ruolo che la sua presenza potrebbe giocare all'interno del più ampio apparato umanitario. È facile che, sopravvalutando le pratiche di micro-livello, si finisca per eclissare una visione più critica degli effetti diffusi dell'intervento umanitario e per simpatizzare, invece, con una lettura acritica dell'intervento stesso. Gli antropologi, da questo punto di vista, si trovano ad occupare una posizione strategica che li rende capaci di ricostruire i legami, andati persi, tra tale forma di azione individuale e la più ampia totalità di attori e pratiche compresi nel reame dell'intervento umanitario e militare (Pandolfi 2000c, 2000b).

Rendere l'intervento umanitario e militare oggetto del lavoro etnografico solleva, per gli antropologi, due questioni di rilievo: la loro margi-

nalità e la politica della collaborazione. Mentre gli scienziati politici e gli esperti di diritto internazionale hanno cominciato ad occuparsi dei limiti e della legittimità dell'intervento umanitario dalla metà degli anni '90[11], gli antropologi si sono a lungo tenuti fuori dal raggio d'azione in cui operano i tecnici delle operazioni umanitarie. In particolare, a causa del loro limitato accesso al campo, gli antropologi non sono stati in grado di studiare l'impatto che la presenza internazionale – sia militare che civile – ha avuto sulle società locali.

Il lavoro etnografico in zone umanitarie e militari, inoltre, solleva una serie di problemi spinosi, che possono essere sintetizzati con il termine "politica della collaborazione". Gli antropologi potrebbero assumere un ruolo collaborativo in questo tipo di contesti, se direttamente implicati nell'industria umanitaria come volontari, "esperti", funzionari o direttori di progetto. Ma se un antropologo fosse professionalizzato all'interno dell'industria umanitaria, diventerebbe difficile per lui mantenere, al contempo, una prospettiva critica. Agli antropologi che lavorano in situazioni di questo tipo, difatti, capita spesso di sentirsi tirati in direzioni opposte: dovendo fronteggiare i problemi reali della sofferenza umana è difficile astenersi dall'intervenire, eppure l'intervento ostacola la capacità antropologica di mantenere una postura critica e distaccata.

La tentazione, dunque, è di trattare l'industria umanitaria in maniera non dissimile, forse, da come facevano i nostri antenati antropologi rispetto ai loro villaggi isolati: vale a dire come se fossero sopravvivenze di una solidarietà pura di tipo pre-capitalista. Ma le zone di guerra e postbelliche non sono certo il luogo per utopie fabbricate ad arte. Un lavoro antropologico critico sull'intervento umanitario deve riportare le verità più difficili, quelle che restano una volta spenti i riflettori dei media. Abbiamo un urgente bisogno di affrontare in modo critico un tema che si allontana così radicalmente dai tradizionali oggetti di ricerca antropologica, quando la disciplina profondeva il suo impegno nello studio di una località singola, con i suoi abitanti, la sua lingua, la sua cultura. L'industria umanitaria è un effetto fondamentale della globalizzazione (Stiglitz 2002) e, in quanto tale, è naturale che stimoli l'interesse dell'antropologia contemporanea (Appadurai 1996a; Agier 2002; Fassin, Vasquez 2005; Abélès 2006).

2. L'apparato umanitario nei Balcani

L'Albania, il Kosovo e la Bosnia sono parte, in senso lato, della regione dei Balcani, comunemente definita Europa sud-orientale[12]. Sebbene queste zone siano geograficamente inseparabili dall'Europa, esse sono culturalmente costruite come l'"altro" da sé europeo. Nel corso del tempo, i Balcani sono stati usati per assorbire una varietà di frustrazioni politiche, ideologiche e culturali, sperimentate dalle regioni vicine. In altre parole, gli Europei hanno costruito un'immagine positiva e compiaciuta di se stessi, creando, al contempo, un'immagine dei Balcani come deposito di caratteristiche negative e contrastanti. Nel XIX secolo, tale approccio ai Balcani fu rinforzato dalla teoria politica della "balcanizzazione" (Todorova 1997). Nel corso del XX secolo, l'Albania rimase una delle aree più misteriose e sconosciute della regione balcanica e, più in generale dell'Europa. Nel 1912 un giornalista francese affermò che gli Europei conoscevano meglio il deserto del Sahara o il Tibet dell'Albania. Bismark considerava l'Albania un'anomalia storica.

Certamente, il periodo d'isolamento, di circa cinquanta anni, che l'Albania ha vissuto durante il regime comunista ha evitato che il paese fosse pervaso dalla logica delle nazioni capitaliste occidentali. Tuttavia, la fine della Guerra Fredda ha aggiunto nuove sfumature geopolitiche al problema della classificazione di quest'area. In particolare, il Dipartimento di Stato americano ha favorito l'uso di nuove categorie di classificazione come "Europa centro-orientale" e "Europa sud-orientale", in sostituzione della più generica "Europa orientale". I fermenti nell'ex-Jugoslavia hanno dato il via ad una nuova forma di paura, determinando un'immagine inedita dell'Albania e del Kosovo come nuovo crocevia per ripensare le società post-comuniste. La comunità internazionale ha assunto via via maggiore consapevolezza dell'esistenza di questa regione a seguito delle guerre in Bosnia (1992-95) e in Kosovo (1999), e del collasso del regime comunista albanese nel 1991, che ha istituito un periodo di violenza e anarchia protrattosi fino al 1997 (*Independent Commission for Kosovo* 2000; *International Commission on the Balkans* 2005).

Per gran parte del XX secolo, l'Albania è stata relegata ad essere la parte arretrata dell'Europa comunista, mentre il Kosovo ha vissuto un periodo di progressiva indipendenza come parte della Federazione Jugoslava immaginata e creata da Tito. A seguito del collasso del regime comunista all'inizio degli anni '90, l'Albania ha fatto esperienza di un lungo periodo di instabilità, caratterizzato da un'ondata di conflitti violenti. Molti Albanesi hanno tentato di fuggire da questa situazione di

instabilità, scappando in Italia. Tuttavia, la violenza in Albania impallidì rispetto all'orribile situazione che presto si verificò nella regione del Kosovo, fino ad allora invidiabile dal punto di vista della sicurezza interna. Mentre il Kosovo approfittò del clima instauratosi durante la stabile e florida Federazione Jugoslava, quando Tito morì la regione fu lentamente trasformata in un teatro di violenze insanabili. Durante il governo di Milosevic, il Kosovo divenne il luogo di una segregazione etnica di massa. Gli Albanesi del Kosovo scapparono negli Stati Uniti d'America, in Svizzera, in Germania e negli altri paesi europei per sfuggire alla persecuzione. Questo periodo di violenza intensa e di intervento, che segnò il Kosovo negli anni '90, trasformò lo spazio geopolitico della regione. Dopo il 1999, il Kosovo ha assistito al proliferare di conflitti interetnici, violenze, ondate di pulizia etnica, all'esodo di massa di 450.000 Albanesi kosovari in Albania, alla fuga di circa 400.000 altre persone in cerca di rifugio dal conflitto e all'influsso crescente delle organizzazioni internazionali, delle ONG, dei militari e degli agenti dei servizi segreti. Alla fine, il Paese ha conosciuto un lento ritorno alla "normalità", caratterizzato da un "protettorato internazionale" e dall'elezione di un parlamento "territoriale" che non ha, tuttavia, alcuna autonomia reale[13]. La guerra "umanitaria" del 1999 ha condotto il Kosovo ancor più lontano dalle sue radici storiche e culturali, e l'influsso della cospicua presenza militare ha trasformato la regione in un'area che assomiglia sempre di più alle geografie logorate dalla guerra tipiche dell'Afghanistan, di Timor Est o dell'Iraq.

3. Un laboratorio d'intervento emergente

Vorrei cominciare le mie considerazioni etnografiche citando l'inquietante aforisma di Proudhon: "Chiunque rivendichi di essere umano, sta cercando di ingannarti" (Zolo 2002). Questo aforisma si radica nella decisione di condurre il mio lavoro di campo in Albania, Kosovo e Bosnia, dove sono stata costretta a confrontarmi direttamente con l'esperienza del conflitto, con la naturalizzazione della violenza e lo svilupparsi dell'intervento umanitario e militare. Da un lato, lavorando in questi luoghi ho assistito all'emergere di una comunità internazionale impegnata ad esibirsi sul palcoscenico delle crisi internazionali e intenta a celebrare un insieme standardizzato di ideologie, pratiche e progetti[14]. Dall'altro lato, stando sul campo, ho assistito in prima persona all'impegno profuso dalle comunità locali per stabilire un equilibrio tra la promessa di un'emancipazione indipendente dalla comunità internazionale

e la necessità di conformarsi alle norme e alle aspettative di quella stessa comunità. Facendo riferimento alle nozioni di mobilità, de-territorializzazione e sovranità di Arjun Appadurai (1996b), possiamo definire tali formazioni transnazionali come delle sovranità mobili. Sviluppatesi nell'ambito di specifiche "comunità epistemiche", le sovranità mobili cercano di connettere forme transnazionali di dominio con pratiche politiche locali (Pandolfi 2000c, 2003, 2006).

La presenza della comunità internazionale ha influenzato quasi tutte le forme di vita locale nei territori balcanici post-comunisti, creando nuovi laboratori d'intervento e configurandosi, d'altro canto, come un contesto sempre più intrigante per lo studio antropologico. Ricordo quando, a metà degli anni '90, arrivai per la prima volta all'aeroporto di Tirana, in Albania; ricordo, ancora, il tragitto dall'aeroporto verso il centro della città. Le scene di questo primo viaggio mi ritornano alla memoria come un insieme d'immagini segnate dalla presenza di mezzi blindati, elicotteri Apache, armi, abiti da combattimento e jeep militari. La guerra umanitaria non era ancora cominciata, ma le divise da combattimento erano già arrivate nell'area. Avevo forte l'impressione che chi abitava nella zona militare e dell'aiuto umanitario aveva adottato una sorta di "estetica dell'occupato". Tale estetica poteva essere percepita nei dettagli e nei colori delle uniformi. Cardigan e giubbotti antiproiettile erano indossati sia nelle zone di guerra sia in quelle d'aiuto umanitario. Per esempio, a Pristina, in Kosovo, i centri commerciali, che abbellivano i quartieri dove vivevano i militari, traboccavano di magliette, pantaloni, berretti e gadget di altra sorta rivolti al mercato dei consumatori combattenti. Non vi era nulla di particolarmente unico in questa scena, poiché la stessa estetica era ripetuta, ancora e ancora, in ogni luogo dove s'incontrava l'intervento militare e umanitario.

L'estetica peculiare dell'intervento militare-umanitario non si definisce unicamente con ciò che la gente indossa, ma anche con i luoghi che frequenta. Ciò è tanto più evidente nei ristoranti, nei bar e nei luoghi d'incontro e ritrovo che costituiscono la "zona verde"; un'area blindata di posti per mangiare e bere che evoca immagini di un mondo al di fuori del conflitto. Questi luoghi assomigliano molto di più alle città americane che alle aree urbane tipiche della regione e richiamano alla memoria scene simili in Iraq, descritte con estrema precisione e dettaglio da William Langewiesche nel suo articolo sulla zona verde di Baghdad (2004). La Baghdad descritta da Langewiesche è più tipica del Minnesota che della Mesopotamia. Il suo lavoro mi riporta ai giorni trascorsi a Tirana, a metà degli anni '90, o in Kosovo, a Pristina, alla fine di quella decade. Tutte le

"zone grigie" dove si sono annidate sovranità migranti hanno il potenziale di diventare una "zona verde". Queste aree protette e, perciò, occupate e militarizzate sono riservate esclusivamente a chi ricopre i ruoli più alti nella nuova gerarchia sociale: gli uomini politici "nostalgici" dell'era comunista, coloro che in diverso modo sono legati ai clan più potenti della zona, la nuova élite identificata con i membri di una società civile globale emergente, i nuovi politici e, talvolta, una gioventù cosmopolita selezionata (Pollock et al. 2000).

Esperti, giornalisti e militari internazionali di alto rango creano e fanno circolare una retorica interna alla comunità internazionale che risiede in queste zone "protette". Studiando i caffè, gli hotel e gli altri spazi occupati dalla comunità internazionale, possiamo elaborare una nuova sociologia delle relazioni di potere. A Tirana, la geografia di questi spazi occupati degli anni '90 bene illustra il modo peculiare con cui vengono formati e incoraggiati i network tra la comunità internazionale e quella locale. L'atmosfera all'interno di questi luoghi si rifà alle scene dei grandi film degli anni '40, come "Casablanca", dove i protagonisti s'incontravano in spazi ombrosi e confusi, pregni di fumo e d'odori strani. Gli incontri che traggono ispirazione da questi luoghi sono molto diversi da quelli che usualmente avvengono in Occidente, caratterizzati da uno scopo specifico, uno scambio veloce e un'agenda completa. Qui abbiamo a che fare, al contrario, con luoghi "vetrina", dove le persone vanno per vedere e per essere viste e dove la nuova élite si può vestire e atteggiare seguendo la moda e le nuove tendenze occidentali.

L'Hotel Dajti è il luogo ideale per tracciare le diverse tappe della normalizzazione forzata post-comunista a Tirana. È una roccaforte dei simpatizzanti di Berisha (l'ultimo presidente albanese e il capo del Partito Democratico che fu eletto primo ministro nel 2005) e un simbolo della resistenza "sotterranea" contro i luoghi frequentati dagli Occidentali, che invece bazzicano principalmente i tre "hotel internazionali" della città: il Tirana, il Rogner e lo Sheraton, ognuno costruito in un periodo diverso, ma tutti per lanciare lo stesso identico messaggio. Questi hotel internazionali ospitano militari, giornalisti, agenti segreti ed "esperti" della Comunità Europea, delle agenzie dell'ONU e delle ONG internazionali. Lo stile dei tre hotel è rappresentativo delle diverse fasi della transizione post-comunista e riflette la diversa natura delle relazioni tra la comunità internazionale e l'élite locale. All'Hotel Tirana, il primo piano è stato rilevato da un'unità speciale dell'esercito italiano, che ha riorganizzato lo spazio dell'albergo al fine di soddisfare le sue esigenze di efficienza e modernità tecnologica. I media globali hanno a lungo appro-

fittato della posizione strategica dell'Hotel Tirana, girando report teletrasmessi dalla sua terrazza sul tetto. La terrazza domina la piazza, che incarna nella sua architettura memorie dell'occupazione fascista italiana e dell'era del "socialismo reale". Più recentemente, questa piazza è stata luogo di proteste e manifestazioni di massa. Salendovi sopra, è possibile scorgere il profilo del minareto di un'antica moschea, che costituisce un buon rimando televisivo per gli spettatori globali, ricordando loro che l'Albania è un paese in gran parte mussulmano. Oltre il minareto, lo sguardo incontra la statua dell'eroe Skanderbeg e, alla sua sinistra, un'imponente scalinata. In cima c'è uno spazio vuoto che un tempo ospitava la statua del dittatore precedente. La giustapposizione di uomini mitici e di spazi vuoti nella piazza evoca sia la promessa di eroi invincibili che la minaccia di perdere il prestigio. Se questa estetica sia una testimonianza reale oppure rimandi a uno spazio puramente fittizio non importa; la piazza resta un posto perfetto per girare brevi videoclip, che ritraggono le fasi della "democratizzazione", i rischi di entrare nello spazio di influenza del terrorismo islamico e la generosità che le genti albanesi hanno dimostrato nell'accogliere i rifugiati albanesi kosovari. Durante la guerra in Kosovo, la piazza è stata anche un luogo ideale dove trasmettere le interviste con i ministri occidentali e i dignitari.

Mentre la guerra continuava ad imperversare nei territori kosovari, la configurazione urbana di Tirana continuò a produrre ed evocare visioni e sequenze filmiche, che hanno oscurato in modo assurdo le immagini di sofferenza umana a cui il teatro di guerra e gli esperti dovevano porre rimedio. I due campi profughi alle porte di Tirana, che denunciavano gli orrori e le catastrofi umanitarie seguite agli eventi, paradossalmente sembravano periferici rispetto agli eventi stessi. Il teatro umanitario si concentrava in tre zone: le aree militari, l'aeroporto – dove lo spazio aereo era riservato ai veivoli militari e agli elicotteri che trasportavano volontari, esperti, militari, giornalisti e uomini politici – e la zona del centro città o, più specificatamente, l'area interna alla rete formata dai quattro alberghi principali di Tirana. Mentre l'Hotel Dajti e il Tirana evocavano un'atmosfera di spie, cospirazioni, mercati e scambi di ogni sorta, il Rogner rappresentava l'hotel della "transizione" con un'atmosfera più neutra e disimpegnata, dove non si scambiavano segreti ma miti di nazionalità, sia inerenti il passato che il presente. L'hotel era uno spazio utile per sviluppare nuove strategie e per creare una connessione tra la comunità internazionale e quella parte dell'élite locale che ho definito "società civile globale". Ricco di giardini e molto luminoso, l'albergo favoriva un'atmosfera rilassata da "pranzo al sacco", vale a dire un'immagine net-

tamente in contrasto con la maestosità degli oscuri saloni del Dajti e del Tirana. Oggi, è ancora possibile incontrare dei membri della nuova élite cosmopolita al bar dell'Hotel Rogner. Gli istituti e i centri per i quali lavorano sono poco distanti dall'albergo e, dunque, la loro frequentazione è motivata anche dalla vicinanza. Tuttavia, è probabile che l'atmosfera del Rogner, libera da politiche identitarie, ne faccia un luogo di fascino per l'organizzazione di conferenze e incontri internazionali. L'Hotel Sheraton, invece, ha conquistato solo più tardi la fama di "luogo da vedere", quando la fase delle emergenze e il processo di democratizzazione che ha seguito la guerra in Kosovo si erano già conclusi. È diventato rapidamente luogo di ritrovo e frequentazione per gli uomini politici moderni e le nuove élite economiche. Piuttosto decentrato rispetto al cuore della città, lo Sheraton è meno frequentato dalla comunità internazionale che, in passato, è stata invece così centrale nel definire il carattere peculiare dell'Hotel Tirana e del Rogner. È come se l'"umanitaresimo" assumesse una nuova veste *transazionale* nel crescente mescolarsi delle élite locali – l'una con l'altra e con la comunità internazionale – negli ambienti sicuri e freschi delle lobby degli hotel. Nascoste e al riparo dal contesto vissuto della sofferenza umana, qui le élite di ogni sorta possono occuparsi degli scambi, morali e finanziari, propri del mercato umanitario (Pandolfi 2006).

4. Il nuovo mercato dell'intervento umanitario

Come dovremmo interpretare le strategie ambiziose e contraddittorie dell'intervento umanitario? Tradizionalmente, l'intervento umanitario è legittimato in presenza di quattro tipologie di fenomeni: (1) violazioni dei diritti umani; (2) insicurezza alimentare episodica che rischia di deteriorare in una carestia di massa; (3) crisi macro-economiche con iperinflazione e tassi di occupazione in declino; (4) movimenti consistenti di popolazione in fuga o costretta a spostarsi sotto l'etichettatura di rifugiati. La linea sottile che separa l'intervento umanitario dalle operazioni militari è collassata all'inizio degli anni '90[15]. Sebbene alcune voci si siano levate a denunciare tale fusione, sembra che l'etica dell'intervento umanitario sia rimasta al di fuori di ogni possibile sospetto. A questo riguardo, Jean-Christophe Rufin nota che la tentazione di considerare le questioni umanitarie come di per sé innocenti è così profondamente incorporata nella coscienza occidentale, da essere sempre più "in disaccordo con la realtà":

> "Oggi l'umanitaresimo è entrato in un'era altamente complessa, che non può più soddisfare né le tendenze romantiche né il desiderio di «naturalizzare» la guerra, che dimentica che i conflitti non sono generati e aggravati da qualche sorta di assurdità barbarica, prodotta da qualsivoglia forma di tribalismo, e neppure il risultato di un eccesso di furia estremista; ma hanno sempre origini politiche" (Rufin 1999b, p. 20[16]).

La convergenza tra i discorsi sui diritti umani[17], le politiche antitotalitarie e le pratiche umanitarie rivela il problema di un diritto all'ingerenza che non viene messo in discussione. Molti operatori umanitari – che hanno avuto un ruolo chiave nelle operazioni di intervento – hanno recentemente condannato l'impatto locale dell'apparato umanitario transnazionale (Rufin 1999a, 1999b; Brauman, Mesnard 2000). Pur non essendo totalmente nuove, queste critiche segnalano quanto sia importante confrontarsi con una revisione critica della teoria e della pratica dell'intervento militare-umanitario. Bertrand Badie (2002) ha descritto l'irrefrenabile ascesa dell'umanitaresimo come un nuovo "mercato internazionale". Questo "mercato delle pietà" – come lo definisce l'autore – rappresenta un investimento sia di valore morale sia di capitale finanziario di dubbie origini; esso produce una strategia di "corsa al soccorso", giustificata da discorsi che decontestualizzano e naturalizzano sia le cause sia gli effetti delle guerre e dei conflitti armati. Il rischio maggiore di questo complesso apparato sta nella possibilità di mettere in crisi tutte le forme preesistenti di vita sociale che potrebbero ostacolare il soccorso alle vittime. L'imperativo di soccorrere è raggiunto appellandosi a un principio d'alta prestazione che ricorda le pratiche d'affari più ordinarie. Questi mezzi, però, producono una loro logica, che favorisce all'estremo l'efficienza e l'*expertise*. La rottura problematica del nesso tra fini e mezzi produce così, sul campo, uno strano insieme di compromessi e costrizioni, in un contesto che i media frettolosamente etichettano come Kosovo "liberato", Afghanistan o Iraq.

La situazione qui descritta solleva molte questioni su cui gli antropologi possono riflettere. Come risolvere, ad esempio, la difficile e paradossale posizione degli operatori dell'intervento umanitario che sono come presi tra due fuochi: da un lato, la dipendenza dai paesi donatori e, dall'altro, un umanitaresimo considerato alla stregua di un'ideologia "universale" o apolitica? Come far fronte alla pericolosa tendenza che porta gli interventi umanitari a perdere autonomia etica e, al contempo, a diventare una forma di diplomazia parallela, che può essere cooptata e integrata nelle agende politiche dei diversi stati? Infine, come analizzare criticamente l'adozione da parte dell'umanitaresimo di un sensazionali-

smo orientato al mercato e il suo posizionamento fuori dalle restrizioni istituzionali, che determina una forma ambigua di "nuova politicizzazione" (Badie 2002)?

La nuova industria della "pietà", ascesa a dominare la scena internazionale negli anni '90, è stata preceduta da un'altra trasformazione, venuta alla luce negli anni '60 e suscitata da una profondo cambiamento dello statuto delle vittime: "secondo il quale gli stati sono stati delegittimati, […] con il risultato finale di una gestione radicalmente privatizzata dell'umanitaresimo odierno" (Badie 2002, p. 241[18]). Questa trasformazione, e la corsa alla generosità che ha ispirato, presto hanno comportato dei costi molto alti. I poteri politici sono stati spodestati dai loro siti istituzionali da un gruppo di "esperti *sans frontières*" che, a causa della loro crescente legittimità, hanno potuto impegnarsi in una forma di gestione della crisi progressivamente liberata dal controllo istituzionale[19].

Queste modalità d'operare, ispirate al mondo degli affari, si sono caratterizzate per la sensibilità mostrata rispetto alle prerogative dei donatori e per una forma di diffusione radiotelevisiva orientata alla pietà ed impegnata, per questo, in una ricerca senza fine di "storie a forte contenuto umano". Spesso tali strategie operative contraddicono gli obiettivi stessi che all'inizio avevano incoraggiato l'intervento. La giustificazione tipica dell'intervento militare-umanitario è un appello al bisogno, limitato temporalmente ma immediato, di intervenire. Nel contesto dell'intervento si sentono di frequente termini quali "efficacia", "coerenza", "tempestività" e "momento opportuno". Altri appelli popolari includono la richiesta tecnica che considera l'intervento solo come un'attività parziale, limitata al perseguimento di obiettivi ben definiti. I partigiani dell'"impero *light*" (Ignatieff 2003a) mantengono tale visione pragmatica dei diritti umani[20], che spesso serve a relegare in un angolo, tra gli altri, proprio i suoi promotori. I sostenitori di questa prospettiva sono vittime di una forma di etnocentrismo innocente, che spesso porta le persone a costruire involontariamente un sistema teorico basato sulla nozione liberale di libertà negativa e una dottrina altamente costrittiva della guerra giusta. La loro operazione pragmatica cerca di generalizzare i diritti umani, ma spesso finisce per legittimare una forza banale, da cui ha origine una sorta di fondamentalismo umanitario (Zolo 2003). Oggigiorno, il paradosso dell'intervento umanitario e militare – o dell'"umanitaresimo militare" – non è nulla a confronto di una guerra concepita in termini "umanitari". Nella sua perspicace postfazione all'edizione italiana del libro di Michael Ignatieff, *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, Danilo Zolo (2003) sottolinea come l'universalismo etico-giuridico "ten-

da ad essere intollerante, aggressivo e immemore della diversità e della complessità del mondo" (Zolo in Ignatieff 2003c, p. 156). In altre parole – secondo l'autore – "non v'è nulla che possa essere definito più idolatrante, monoteistico e naïf delle guerre combattute in nome dei diritti umani" (*ibidem*).

5. Guarire, nutrire e salvare i corpi umani

Le aree d'intervento umanitario fin qui descritte possono essere considerate dei "laboratori di democratizzazione". Le dinamiche locali in gioco in questi laboratori sono piuttosto intricate. La loro complessità è, inoltre, aggravata da una cospicua presenza di attori umanitari internazionali. Negli ultimi anni, le riflessioni teoriche riguardo ad una guerra "giusta" o "umanitaria" sono state al centro di numerosi dibattiti sia all'interno che all'esterno del mondo accademico. Tali dibattiti hanno coinvolto studiosi appartenenti ad un vasto spettro di discipline e hanno condotto molti intellettuali ad assumere forme diverse di impegno politico. Dopo un decennio d'esamina degli interventi militari-umanitari, solo recentemente si è cominciato a sentire il bisogno di impegnarsi in analisi teoretiche più approfondite. Se si considera l'attitudine post-etica del non-intervento in Rwanda, la riluttanza all'intervento in Bosnia, il diritto e l'obbligo di intervenire in Kosovo, Afghanistan e Iraq, è chiaro che la peculiare traiettoria assunta dal fenomeno oggetto di studio necessita di uno scrutinio attento.

La guerra umanitaria in Kosovo offre un esempio chiave per definire la genealogia di un intervento bifronte: il 24 marzo 1999 la NATO intervenne in Kosovo con delle incursioni aeree; l'11 aprile 1999 la stessa NATO aprì una nuova sede di soccorso umanitario per il Kosovo chiamata Operazione *Allied Harbour*[21]. Sempre nel 1999, a seguito della guerra in Kosovo durata tre mesi, e delle crisi proprie del periodo post-bellico, l'Albania ha assistito a uno schieramento enorme di organizzazioni umanitarie impegnate nel tentativo di soccorrere 450.000 rifugiati di guerra[22]. Per riuscire ad effettuare delle operazioni efficienti, queste organizzazioni hanno interferito con le negoziazioni in corso tra le istituzioni locali e i diplomatici internazionali presenti in Albania. Dopo soli venti giorni dalla loro entrata in scena, la NATO, le Forze Militari Internazionali denominate *Albanian Force* (AFOR) e gli altri organismi bilaterali e multilaterali hanno rimpiazzato i ruoli tradizionalmente assunti dalle ambasciate e dai governi locali[23]. L'infrastruttura logistica mi-

litare della NATO si costituì con un'"efficienza" tale che finì per controllare l'intero territorio in pochi giorni, assegnando responsabilità e distribuendo compiti a numerosi attori presenti sul territorio.

Si poteva ottenere accesso al mausoleo piramidale costruito dal dittatore Enver Hoxha, nel centro di Tirana, brandendo il distintivo di una organizzazione internazionale. Il mausoleo serviva come quartier generale della NATO e fungeva da deposito per un mucchio di cifre e statistiche, necessarie per l'organizzazione del dispiegamento dei servizi umanitari. Le risorse includevano delle mappe e una marea di rapporti indicanti il numero preciso dei rifugiati presenti nell'area (aggiornato ogni tre ore), dettagli riguardo alle persone dislocate internamente al paese, statistiche sulle epidemie, dati sulla quantità di medicinali disponibili e su dove erano richiesti, il numero di docce e sanitari occorrenti in una specifica località, e il numero totale di posti letto da allestire in ciascun campo profughi. Insomma, il mausoleo costituiva una sorta di casa per i dati necessari a dispiegare un insieme di strategie, estremamente persuasive, finalizzate a guarire, nutrire e salvare i "corpi umani". Il sito web dell'AFOR pubblicizzava il fatto di lavorare in concerto con le istituzioni locali albanesi e le agenzie internazionali, al fine di rispondere velocemente e in modo efficiente alle emergenze "sul campo"[24]. Tuttavia, come possono testimoniare quanti erano presenti a quel tempo (io ero in Albania), la confusione dei primissimi giorni fu mitigata soltanto quando i militari arrivarono ad assumere il controllo sia degli aspetti logistici che di quelli procedurali dell'intervento[25].

Nel giugno 1999, pochi giorni dopo la fine della guerra, mi trovavo ancora in Albania. I combattimenti erano terminati e la ribalta della compassione mediatica si era spenta. Gli hotel si erano svuotati delle orde di giornalisti, ufficiali e impiegati delle organizzazioni umanitarie internazionali; e i contratti d'affitto per gli appartamenti erano stati disdetti. In altre parole, l'"esercito" transnazionale aveva affittato elicotteri e automobili per muoversi verso il prossimo contesto di compassione umanitaria. Nello stesso tempo, gli Albanesi kosovari sono stati rapidamente rispediti nelle loro case in Kosovo[26]. La fine della guerra e il cospicuo ritorno dei Kosovari provocarono la soppressione dello stato di "emergenza" in Albania. Le ONG e le agenzie internazionali attive nel Paese chiusero le loro sedi locali e licenziarono gli impiegati albanesi, abbandonando tra l'altro anche del materiale inutilizzato sul quale gli uffici della dogana locale non avevano mai fatto chiarezza. L'emergenza si era spostata altrove. La comunità internazionale e le sue operazioni, la sua logistica e i suoi apparati si erano mossi nella *lo-*

cation successiva: il nuovo territorio "liberato" del Kosovo, che diventò il contesto prioritario dell'emergenza postbellica, dove furono convogliati tutti i fondi internazionali.

Molti progetti in Kosovo, finalizzati a mitigare l'"emergenza" del dopoguerra, furono finanziati per un solo anno. Così, un anno dopo il loro inserimento nel territorio, i gruppi umanitari si sono trovati a corto di fondi e forniture. Nel frattempo, il potere politico in Serbia era cambiato, e c'erano nuove tensioni tra le Forze Militari Internazionali denominate *Kosovo Force* (KFOR), la missione dell'ONU in Kosovo e le guerriglie albanesi in Macedonia. L'"emergenza" e i progetti ad essa associati ancora una volta si erano riversati in un nuovo terreno d'intervento. Ironicamente, quando i territori evolvono da luoghi di emergenza a luoghi di stabilità sono privati dell'apparato umanitario e delle risorse che esso porta con sé. Sarebbe stato interessante seguire le tracce del flusso di esperti, organizzazioni internazionali e personale militare nel momento in cui essi migrarono dal Kosovo all'Afghanistan e, successivamente, aspettarono dietro le quinte per essere poi coinvolti nella missione "umanitaria" in Iraq e in Libano.

6. Il trauma dell'essere vittima

Ai territori e agli esseri umani sono applicate una serie di categorie nel momento in cui entrano a far parte delle strategie discorsive e operative dell'umanitaresimo. Queste categorie potrebbero essere estese al sistema-mondo e ai suoi donatori potenziali e reali, agli accordi multilaterali e bilaterali, alle agenzie ONU ad hoc e ai programmi d'emergenza con procedure e budget che sono fuori dal controllo delle agenzie tradizionali.

Le esperienze passate e le storie individuali e collettive sono cancellate dalle nuove categorie usate per catalogare gli esseri umani. Categorie come "vittima", "rifugiato", "donna trafficata" o "caso traumatico" solo in minima parte sono legate all'esperienza di sopravvivere ad eventi traumatici. Per lo più agiscono come semplici etichette che servono ad attivare procedure specifiche, come la raccolta fondi, i protocolli legali e medici, il trasporto di popolazione e, infine, un business finalizzato al profitto, la cui natura pervasiva è mistificata dalla pietà caritatevole (Fassin 2000; Rufin 1999a).

Indipendentemente dal fatto che provenga dalla Bosnia o dalle Filippine, una persona classificata sotto una di queste categorie internazionali è

un'entità immateriale ed esportabile. Una donna trafficata entra nelle procedure di rimpatrio sia che si trovi in Kosovo sia in Tailandia; e la demilitarizzazione è assolta con procedure simili sia che abbia luogo in Africa sia in Sud America. In Kosovo, le organizzazioni internazionali e le ONG erano molto attive. I documenti rilasciati dalla Missione di amministrazione ad interim delle Nazioni Unite (UNMIK), validi per pochi mesi, furono sostituiti da passaporti jugoslavi. L'Organizzazione Mondiale della Sanità assunse poteri speciali comparabili a quelli del Ministero della Sanità. Le organizzazioni internazionali stabilirono delle priorità e divisero il territorio secondo criteri di razionalizzazione dell'intervento messi in campo dai paesi donatori, la maggior parte dei quali occidentali.

Un esempio interessante di come le priorità dei donatori si iscrivano nei programmi d'intervento si può evincere da un progetto dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM), sul tema della Risposta Psicosociale al Trauma in Kosovo[27]. Questo progetto era nato dall'ambizione di mettere insieme esperti internazionali in diversi ambiti: situazioni post-traumatiche, etnopsichiatria, psichiatria transculturale, antropologia medica. Il suo *pamphlet* promozionale descrive gli obiettivi del progetto come "rispondenti ai bisogni più immediati ed urgenti della popolazione residente e di ritorno" e "rispettosi dell'importanza di esperienze come la migrazione, l'esilio e la guerra nel determinare specifiche forme di sofferenza psico-sociale e mentale". Il programma stabiliva anche "un servizio di formazione alternativa per consulenti". Il ruolo del "consulente" non esisteva prima in Kosovo.

A seguito delle ondate di profughi di ritorno nel periodo successivo alla guerra, sono stata coinvolta come esperta in questo progetto, che si distingueva dagli altri programmi umanitari per il suo carattere innovativo e perché cercava di sviluppare un approccio alternativo alla tradizionale "macchina del soccorso". In ogni modo, è diventato presto chiaro che tutto questo potenziale innovativo mancava del margine d'azione necessario a sperimentare e sviluppare un approccio alternativo, in quanto il programma era stato implementato in un campo di intervento già gestito dall'apparato umanitario con tutto il suo pacchetto di regole. In definitiva posso affermare che, pur se promettente, questa iniziativa si è trovata alla fine intrappolata nelle esigenze e nelle procedure del sistema umanitario gestito dai donatori, al quale doveva rendere conto. In questo caso, l'ambizione genuina del programma ha reso il paradosso addirittura più problematico fino a produrre, in concreto, una situazione di ambivalenza estrema.

Al fine di attenersi al suo scopo di formare consulenti, il progetto doveva soddisfare le esigenze dei suoi principali donatori: il Dipartimento di Stato degli Stati Uniti e la Cooperazione Italiana allo Sviluppo. La prima parte del progetto si è svolta nel periodo dell'emergenza, riflettendo due approcci differenti. Il primo approccio ha favorito la creazione di un progetto parallelo (l'Archivio della Memoria), finalizzato a preservare il ricordo e il significato degli eventi di guerra. Sfortunatamente questa parte del progetto che legava memoria e riconciliazione, nonostante le buone intenzioni che l'avevano animata, ha fallito nel considerare i suoi potenziali effetti a lungo termine e, più precisamente, la possibilità di individuare e punire i colpevoli. Il secondo approccio, invece, insisteva sul fatto che i consulenti facessero pratica negli ospedali e in altre strutture affini, così da sostituire gli psichiatri serbi che avevano abbandonato il territorio del Kosovo o si erano rifugiati in zone sicure. Questa pratica ha inevitabilmente prodotto confusione tra i potenziali consulenti, che finirono per trasformarsi in attori "traumatizzati" da ricordare nell'Archivio della Memoria.

Inoltre, emerse ben presto una tendenza alla normalizzazione, lenta e inesorabile, dei corsi di formazione per consulenti, che finirono per soddisfare i criteri propri dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), come parte del suo piano di ristabilire la salute mentale in Kosovo. Il Dipartimento di Stato americano s'impegnò a finanziare solo i programmi che seguivano le linee-guida dell'OMS e, ben presto, anche il donatore italiano adottò gli stessi criteri. La categoria di "emergenza" e persino quella di "trauma" non sono state considerate più perseguibili allo scopo di raccogliere fondi, poiché non corrispondevano alle priorità delle maggiori agenzie di donazione. Per adattarsi a queste nuove linee-guida, il progetto è stato convertito in un programma volto a favorire il supporto psicosociale in zone di minoranza, al fine di dimostrare la sua adesione ai criteri dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Anche se il progetto cercava di sviluppare un approccio alternativo, offrendo formazione nell'ambito delle teorie e delle pratiche dell'etnopsichiatria contemporanea, tuttavia la sua strategia fluttuante e ambiziosa tendeva continuamente a produrre gli effetti opposti. Ma perché? Per molto tempo mi sono scontrata con questo paradosso, e continuo a farlo. Nell'esempio portato qui, le buone intenzioni e la creatività si sono misurate con un meccanismo che non lasciava spazio ad alternative, obbligandoci di continuo a rivalutare mezzi e fini progettuali, nonché la loro relazione. In assenza di questa rivalutazione in corso d'opera, tutto ciò che possiamo fare è riconoscere il "danno collaterale" che il dispositi-

vo umanitario provoca. E ancor peggio, intrappolati in questo meccanismo, – nell'elaborare nuovi programmi a partire da parti tagliate, assemblate, riposizionate e ricombinate prese da altri progetti – rischiamo di produrre ciò che gli attori umanitari nel loro vocabolario, al contempo singolare e cinico, chiamano "progetti Frankenstein".

7. L'*expertise* e l'etica della testimonianza

L'insistenza da parte del mondo dei media nel descrivere la "sofferenza a distanza" ha gradualmente legittimato la categoria di "intervento" (Boltanski 1993). Di solito, infatti, le immagini mediatiche della sofferenza umana oscurano le dinamiche reali implicate nelle operazioni umanitarie. Questa tendenza è evidente, ad esempio, nella copertura mediatica della crisi in Albania del 1991. Le immagini televisive mostrarono migliaia di corpi ammassati sulle navi destinate ad attraversare il mar Mediterraneo e a farli sbarcare in Italia, dove avrebbero potuto inseguire i loro sogni occidentali. Nel 1999, il mondo ha assistito alla fuga di 850.000 Albanesi dal Kosovo che si riversarono, in cerca di rifugio, in Macedonia, in Albania e in pochi altri paesi occidentali. La pregnanza di queste immagini ha generato un largo consenso intorno alla categoria di intervento, legittimando la presenza d'esperti umanitari e militari e delle loro procedure politiche, economiche e giuridiche.

L'etica della testimonianza, la logistica e la politica delle emergenze si sono sviluppate dando vita a una forma specifica di agenzia politica. In altre parole, l'"intervento umanitario" si è reso sempre più indipendente dalle istituzioni nazionali e governative; potendo contare su una comunità internazionale di esperti in materie umanitarie (cibo, logistica, medicinali, ospedali, armi, sicurezza, creazione d'istituzioni, diritti umani), è divenuto un interlocutore autonomo ed ha iniziato ad agire come una sorta di sovranità mobile.

I militari e gli esperti umanitari hanno trovato un terreno comune d'azione nell'immediatezza delle guerre e delle catastrofi umanitarie. La capacità o possibilità di intervenire in loco, liberi da legami politici e istituzionali, è stata benvista da una serie di attori: (1) i governi e le comunità locali, (2) le Nazioni Unite, (3) le istituzioni governative dei paesi donatori che supportano l'intervento, (4) i donatori indipendenti che preferiscono l'*expertise* alle burocrazie radicate. Dalla metà degli anni '90, l'interconnessione tra questi quattro livelli ha assicurato l'accettazione tacita di ogni genere di intervento. Sotto l'etichetta di "intervento uma-

nitario", i governi nazionali hanno promosso i loro interessi, favorendo il lancio di una campagna di marketing a sostegno di una forma di politica internazionale *human-friendly*. Per tale via, salvare i corpi di bambini, donne e anziani, come occuparsi della sofferenza in generale, è diventato parte integrante del *passepartout* elettorale comune a molti governi, che cercavano di promuovere nell'arena internazionale le loro istanze di adeguatezza e di efficienza. Se si considerano le pratiche discorsive che hanno caratterizzato le recenti campagne elettorali in paesi coinvolti in operazioni militari-umanitarie, è facile accorgersi che, al fine di ottenere supporto elettorale, un crescente investimento sulle operazioni umanitarie e la promozione mediatica di immagini legate alla sofferenza umana possono risultare più efficaci rispetto a una propaganda su altre questioni interne, come la disoccupazione o la sanità pubblica.

La legittimazione progressiva dell'azione umanitaria e, quindi, degli "esperti" umanitari non deriva solamente dall'interesse elettorale nei paesi più che sviluppati. Sotto la pressione del diritto/dovere di intervento (il grido di battaglia di Bernard Kouchner, fondatore di *Médecins sans Frontières*, nel 1971, e di *Médecins du Monde*, nel 1980), anche le Nazioni Unite stanno riconoscendo sempre più alle Organizzazioni Non Governative il ruolo di attori politici. La composizione eterogenea delle ONG internazionali è stata rapidamente assimilata, negli incontri internazionali, a una forma di "società civile". Un termine ambiguo, quest'ultimo, che si propone di identificare gli attori "mobili" che vendono opportunità ed *expertise* alle spese di forme meno mobili di società civile le quali, pur operando esclusivamente a livello locale/nazionale, giocano comunque un ruolo importante nel processo di democratizzazione delle loro società. Tale ossessione nel definire i manager di progetto o gli esperti delle ONG come "rappresentanti della società civile" è cresciuta enormemente a partire dalla metà degli anni '90. Si potrebbe sostenere che questo è l'aspetto più debole dell'intervento umanitario. Se questi attori, infatti, ricevono riconoscimento e legittimazione come partner politici nell'arena internazionale, si presenta un nuovo problema – quello della rappresentanza – e cominciano a sollevarsi domande sul perché questo nuovo gruppo d'attori sia sfuggito al controllo democratico.

L'anomalia appena descritta ha avuto un impatto tremendo sulle comunità locali dell'Europa contemporanea orientale e sud-orientale. Nei territori europei post-comunisti, c'è una tendenza abbastanza generalizzata a far fronte all'ingombrante fantasma del proprio recente passato politico dimostrando un'identificazione debole con le attuali istituzioni statuali. Si affermano così nuove lobby, composte di individui in posses-

so delle risorse culturali adatte per interagire proficuamente con la comunità internazionale. Individui di questo genere, probabilmente, aspirano a fondare delle ONG proprie per sfruttare la rete dei finanziamenti internazionali. Alla fine diventano bravi nell'orientarsi nel labirinto delle organizzazioni che elargiscono finanziamenti a livello internazionale e, gradualmente, si consolidano come gruppi d'interesse privato o gruppi di pressione, vale a dire attori in grado di influenzare o, persino, di controllare i media e i politici locali e nazionali. Molte di queste comunità mobili e locali hanno acquisito una buona nomea internazionale[28], emergendo come nuovi attori politici, la cui presenza nel dominio della politica globale è legittimata da una loro presunta *expertise*. L'esperienza che vantano nella gestione degli affari locali, infatti, permette a individui e gruppi di tal fatta di scavalcare le procedure canoniche della legittimazione democratica, sia su scala locale, che nazionale o europea.

Lo stile umanitario, con il quale imporsi sulla scena internazionale, richiede sia l'abilità nel generare un'immagine mediatica in grado di stimolare la generosità transnazionale, sia la capacità di creare una coltre di rispettabilità basata su protocolli d'intervento tecnicamente razionali. Sia che uno operi come attore individuale o all'interno di un gruppo, bisogna dimostrare la propria abilità nel creare programmi d'intervento che possano essere esportati da un'area all'altra del globo, infrangendo ogni "barriera istituzionale" che potrebbe ostacolare il principio primo e assoluto di "aiutare le vittime". Organizzazioni e individui devono saper bilanciare "prestazione" e "profitto", mostrando un'immagine positiva e un acuto acume imprenditoriale.

La spirale di generosità che deriva da questi processi si ottiene a costi politici e sociali molto alti. Il *locus* della politica è sempre più rimosso dai luoghi tradizionali ed istituzionali del potere. La crescente legittimità dei nuovi "uomini senza frontiere" determina situazioni di crisi gestionale che sfuggono al controllo istituzionale e assumono una nuova guisa imprenditoriale. Nel tentativo di promuovere un'immagine visibile di produttività, questi individui e gruppi sociali tendono a perdere di vista l'impulso umanitario che, inizialmente, li aveva spinti a entrare nel settore; finiscono così per assecondare le priorità dei donatori internazionali e i capricci dei media, pronti a prosperare sugli estetismi della pietà umanitaria.

Paradossalmente, si produce in questo modo una nuova politicizzazione dell'umanitaresimo (Badie 2002). Appena acquistano indipendenza dai quadri di riferimento istituzionali, questi uomini e gruppi appena entrati in scena devono conformarsi alle regole del mercato e alle strategie

di visibilità proprie dei mezzi di comunicazione. Guardando alla scorsa decade di interventi umanitari, non possiamo fare a meno di notare che una forma inedita di politicizzazione mette in discussione la legittimità "privatizzata" dell'azione umanitaria. Le ONG, le organizzazioni internazionali e bilaterali e le agenzie dell'ONU intervengono in numerosi conflitti sia per alleviare la sofferenza sia per proclamare il loro diritto, come membri della società civile internazionale, a partecipare a tutte le fasi della negoziazione diplomatica. S'inaugura a questo punto un nuovo capitolo della saga umanitaria. L'"umanitaresimo" puro e semplice non è più il referente autonomo chiamato a giustificare l'intervento. L'apparato umanitario si va definendo, piuttosto, a partire da un ruolo nella diplomazia parallela, caratterizzandosi come un attore banalmente implicato nelle azioni e nelle strategie degli stati-nazione. La logica della neutralità politica sta scomparendo a favore di una logica della responsabilità, che si articola nella formula del diritto/dovere ad intervenire a pieno titolo negli affari politici statuali.

8. Globalizzare la legittimità

Oltre a creare spazi e logiche politiche di tipo nuovo, le forme moderne dell'intervento umanitario portano in primo piano, sulla scena della politica locale e internazionale, un insieme di attori inediti. L'ascesa di questi nuovi attori sembra seguire una traiettoria standard, indipendentemente dalle specificità locali. Si tratta di persone che provengono dagli ambienti anglofoni della società locale; spesso sono giovani o intellettuali noti che, in virtù della loro posizione, sono già inseriti nelle reti internazionali (la strategia della fondazione Soros è indicativa al riguardo)[29]. Presto questi giocatori d'élite finiscono con l'essere considerati, dal network umanitario internazionale, come l'unico gruppo sociale ad aver guadagnato legittimazione a livello internazionale. Questa legittimità appena conquistata porta con sé il diritto alla piena partecipazione in una società parallela, composta dai rappresentanti delle istituzioni locali e nazionali e dagli "uomini potenti" del posto, che costituiscono i nuovi interlocutori della comunità internazionale. Di frequente i potenti sono ufficiali del governo, membri del parlamento, ministri e ambasciatori; più spesso, però, non ricoprono posizioni istituzionali. In questo caso, non è inusuale che si sentano minacciati dai connazionali che parlano inglese e che loro percepiscono come una sorta di contro-élite emergente. Chi fa parte del gruppo dei potenti cerca di rafforzare la sua

posizione ottenendo legittimazione internazionale attraverso questa società parallela di nuova formazione. Nel Kosovo, Veton Surroi esemplifica bene la figura dell'uomo che ha seguito una traiettoria sociale e politica come quella appena descritta[30]. Il padre di Surroi è stato ambasciatore jugoslavo sotto il dominio di Tito. Surroi ha operato come rappresentante del gruppo di negoziazione albanese-kosovaro presso l'assemblea di Rambouillet ed è un noto giornalista: direttore di una stazione televisiva indipendente, *Koha Vizion*, e proprietario di un importante quotidiano, *Koha Ditore*, finanziato dalla comunità internazionale.

Sebbene il suo profilo non lo collocasse in sé tra i potenti, Surroi è diventato uno dei più importanti "rappresentanti" locali per la comunità internazionale. Anthony Borden, direttore dell'*Institute for War and Peace Reporting*, lo descrive in questi termini:

> "[Surroi è] una voce fuori dall'ordinario per la democrazia in Kosovo; egli ha ricoperto un ruolo cruciale nel mettere in salvo il processo di democratizzazione – sottoscrivendo come unico garante un documento che i rappresentanti dell'Esercito di Liberazione del Kosovo (KLA) finirono per appoggiare formalmente solo parecchie settimane dopo, a Parigi. A lungo considerato come una figura politica chiave per il futuro del Kosovo, Veton, 38 anni, si è fino ad ora mantenuto indipendente dalla politica organizzata, sostenendo di essere «solo un giornalista»" (Borden 1999[31]).

Pur essendo stato accolto come figura apolitica che promuoveva i puri interessi della società civile, è importante notare che, nell'estate del 2004, Surroi ha fondato un partito politico chiamato l'Ora, che ha ottenuto sette seggi nell'Assemblea del Kosovo.

L'ambiente umanitario internazionale ha consacrato queste élite come rappresentanti della società civile locale, come una voce che parla alla gente riuscendo a farsi comprendere. Ma, nel tentativo di mantenere il prestigio politico acquisito a livello internazionale, queste figure sono costrette ad adottare la lingua, le priorità e le pratiche sposate dal discorso umanitario. La comunità internazionale si rivolge a loro per dar voce alle opinioni della popolazione locale, ma la maggior parte dei membri delle élite locali ha completamente perso il contatto con le esperienze e le vedute della società civile. Di conseguenza, quest'élite selezionata agisce più come uno specchio per le priorità umanitarie che come una finestra aperta sulle esigenze della gente. Una trasformazione così profonda, radicale e accelerata dei canali locali di negoziazione viene troppo spesso misconosciuta. Quando notata, non è interpretata come un'espressione delle relazioni di potere e dominio, ma come un momento "naturale" e

necessario nella transizione dal totalitarismo alla democrazia liberale. Il processo, tuttavia, è lontano dall'essere lineare e in futuro potrebbe dar vita a "danni collaterali" imprevisti e capaci di mettere a repentaglio la transizione verso la democrazia.

Le figure chiave che abbiamo appena descritto, incaricate di gestire il processo postbellico, hanno assunto posizioni di prestigio attraverso un circuito internazionale di conferenze, incontri e interviste, monopolizzando al contempo l'attenzione dei mezzi di comunicazione. Mentre proclamano di dar voce alla gente del posto, in realtà rappresentano i propri meri interessi. La loro posizione, come membri di un corpo diplomatico parallelo, gli assicura l'esenzione da tutte le forme di *accountability* istituzionale. Surroi ha dichiarato che il Kosovo potrebbe costituire per l'Unione Europea un luogo ideale, nella regione balcanica, dove sperimentare la costruzione di una democrazia stabile. Ascoltando una simile dichiarazione, uno potrebbe chiedersi se Surroi parla come reporter, come capo di stato, come membro superiore del governo o come il rappresentante di un "contenitore di pensiero strategico occidentale" supportato dall'OSCE.

Inoltre, bisognerebbe chiedersi: a chi sta parlando una figura come Surroi? Di cosa trattano, in conclusione, gli spettacoli mediatici sulla stabilizzazione democratica postbellica e su tutte le operazioni di negoziazione e mantenimento della pace? Probabilmente, per rispondere a queste domande dovremmo esaminare criticamente la logica e le pratiche democratiche adottate delle istituzioni locali e accertare se queste figure siano, in effetti, rappresentative di una società civile più ampia o se, invece, siano semplicemente membri di una nuova oligarchia che prescinde dalle forme di approvazione democratiche. I territori soggetti all'intervento militare e umanitario occupano una posizione ambigua, dove gli eserciti stranieri sono responsabili, al contempo, del mantenimento della pace e delle operazioni umanitarie.

Le organizzazioni multilaterali gestiscono una molteplicità di attività a livello istituzionale, amministrativo e manageriale. Le ONG locali e internazionali potrebbero assumere un ruolo diplomatico parallelo a livello globale (che è legittimato dal loro status di testimoni ed esperti), mentre a livello locale calibrano le loro prestazioni sulla base delle priorità sempre mutevoli dei donatori. Zolo nota che con la nozione di società civile globale, emersa negli anni '80,

> "si fa riferimento a quel composito spazio sociale ed economico dove attori sociali emergenti si sollevano contro il regime costituito, sulla base dei valori

> di una moderna cittadinanza, e dove le istituzioni sono gradualmente rimpiazzate dalla nozione di società civile globale, vale a dire da una complessa agenzia internazionale di movimenti sociali e associazioni volontaristiche, che spesso si oppongono alle istituzioni ufficiali" (Zolo 1995, p. 155).

È proprio questa particolare trasformazione a generare le ambiguità di cui i territori soggetti all'intervento militare-umanitario hanno fatto esperienza. Come risolvere una contraddizione così forte?

Le catastrofi naturali e umanitarie sono certamente aggravate da forze distinte; tuttavia, le tragedie umane risultanti da eventi diversi – come le guerre civili e gli tsunami – sono gestite dalla comunità internazionale pressappoco nello stesso modo. Le procedure per salvare i corpi sono rappresentate come qualcosa di separato dalla specificità delle situazioni e delle lotte politiche locali. Mentre la gente muore ed è cacciata dalle sue dimore, gli attori internazionali e locali sono lasciati a discutere di come gestire le tende e i bagni. L'approccio tecnico è sempre lo stesso nei diversi contesti di emergenza e, come antropologi, dovremmo cominciare a rivedere le connessioni, ma anche i punti di divergenza, tra le ideologie di intervento umanitario qui analizzate, in caso di disastri naturali e umani. Gli antropologi dovrebbero rimanere ben radicati nel terreno costantemente instabile dell'intervento umanitario, analizzando le nuove forme d'interazione sociale e le relazioni di potere che circolano all'interno di questa rete mobile di persone, politiche e tecnologie.

Il filo spinato – che circonda le "zone di sicurezza militarizzate" a Pristina, Sarajevo, Timor Est, Kabul, Baghdad e presto in altri imprevedibili angoli del globo – può essere considerato come un confine seghettato su una mappa dettagliata, che rappresenta il carattere contraddittorio tipico dei laboratori di democrazia di tutto il mondo. In alcune aree, la guerra è finita dieci anni fa, o forse cinque. In altre zone, la guerra continua ad imperversare. Nel frattempo, i siti internet aggiornano le loro pagine e i partecipanti alle conferenze continuano a parlare di questioni di pace e sicurezza, del ruolo della NATO, delle Nazioni Unite e della società civile globale. Le crisi continuano ad essere gestite, i conflitti risolti e i rapporti di missione pubblicati con titoli che fondono generi diversi, secondo una modalità che, da un lato annuncia, dall'altro oscura, la novità di Orwell di un intervento militare-umanitario[32].

Note:

[1] Quella presentata in questo numero dei Quaderni del CE.R.CO. è la versione italiana del saggio da me pubblicato in inglese nel seguente volume: Del Vecchio Good, M.-J., Hyde, S.T., Pinto, S., Good, B.J. (eds.), *Postocolonial Disorders*, University of California Press, Berkeley 2007, pp. 157-186. L'articolo si propone di fornire una visione d'insieme delle diverse traiettorie assunte, in anni recenti, dal mio lavoro sull'intervento umanitario. Per una discussione più dettagliata sulle questioni qui indagate, prego di riferirsi ai miei lavori citati nella lista dei riferimenti bibliografici. La ricerca da cui prendono le mosse è stata finanziata grazie ai sussidi ottenuti dal *Social Sciences and the Humanities Research Council of Canada* e dal *Fonds Québecois de la Recherche sur la Sociètè et la Culture*. Ho largamente beneficiato delle interazioni fruttuose con amici e colleghi, compresi coloro che hanno partecipato alle seguenti attività seminariali: all'incontro del venerdì mattina organizzato da Byron Good e Mary-Jo DelVecchio Good sull'antropologia medica e la psichiatria culturale (Harvard University); ai seminari presso l'EHESS di Parigi diretti da Marc Augé, Jean-Pierre Dozon, Didier Fassin e Jean-François Gossiaux; e alla conferenza che ho organizzato nel 2003 con Laurence McFalls e Marie-Joelle Zahar sul tema "Intervento: Protagonisti, Logiche ed Effetti". Sono grata a Marc Abélès, Marie Cuillerai, Vincent Crapanzano, Mikhaël Elbaz, Michael Fischer, Judy Farquhar, Ellen Judd, Deborah Gordon, Vinh-Kim Nguyen e Francine Saillant per i nostri scambi così ricchi. Vorrei estendere un ringraziamento speciale a Hannah Gilbert, dottoranda in antropologia medica presso la McGill University, che ha rivisto il testo inglese, e a Chowra Makaremi, dottoranda che supervisiono all'Université de Montréal, per i nostri innumerevoli e ricchi scambi intellettuali. Grazie anche a Marie-Claude Haince e a Phillip Rousseau, dottorandi presso l'Université de Montréal, per la loro preziosa assistenza.

[2] L'"intervento" può essere definito come laboratorio di una nuova forma di dominazione, che annulla tutte le forme preesistenti di *governance* nel nome dell'azione umanitaria. Tale forma di colonialismo sovrimposto produce una costante erosione della democrazia, della partecipazione collettiva e della negoziazione politica (Pandolfi 2000b, 2002, 2006). Per uno sguardo critico sul tema, si veda Zolo (1997, 1998, 2002, 2004, 2006) e Duffield (2001, 2004, 2005).

[3] Il concetto di balcanizzazione si afferma verso la fine della Prima Guerra Mondiale, per far riferimento alla fragilità di un territorio destinato alla frammentazione a causa del nazionalismo dilagante. Con l'avvento della decolonizzazione, il termine non è stato più usato solo in senso ristretto con riferimento all'Europa dell'Est, ma è stato impiegato anche come metafora per descrivere ogni sorta di disintegrazione politica ed economica. Alla metà degli anni '90, i Balcani cominciarono a riemergere, come entità separata, all'interno della ricostruzione di divisioni più classiche nell'Europa centrale e orientale (Fischer 2002; Todorova 1997).

[4] Gli acronimi per le missioni militari e umanitarie sono i seguenti: la Forza Militare Internazionale chiamata *Albania Force* (AFOR), che ha diretto la pri-

ma missione umanitaria della NATO in Albania, tra aprile e settembre del 1999, la cosiddetta Operazione *Allied Harbour*; la *Kosovo Force* (KFOR), una forza internazionale comandata dalla NATO e responsabile di stabilire e mantenere la sicurezza nel Paese; l'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE), che si definisce come "la più grande organizzazione per la sicurezza regionale del mondo con 55 Stati membri dell'Europa, dell'Asia centrale e dell'America del Nord"; l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR), che descrive il suo mandato fondamentale come "la protezione di circa 20 milioni di persone sradicate". Tutte queste organizzazioni lavorano in concerto con il Fondo Monetario Internazionale (FMI), la Banca Mondiale e l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM).

5 Su questi cambiamenti, si veda: Clark (1995).

6 Come nota Zaki Laïdi, "non appena l'emergenza è professionalizzata, tende a strutturarsi come una fornitura sociale che aspetta le sue domande. E, se la domanda non esiste, tende a crearla" (1998, p. 57, trad. it. a cura del traduttore).

7 Uso il termine "biopolitica" nell'accezione sviluppata da Michel Foucault (si veda in generale: Foucault 1978, 1994, 2003) per far riferimento all'insieme delle pratiche amministrative – la scuola, la polizia, la cura – che, con l'ascesa dello stato moderno, sono state usate allo scopo di amministrare le popolazioni. Giorgio Agamben scrive: "Secondo Foucault, la «soglia della modernità biologica» di una società si situa nel punto in cui le specie e l'individuo in quanto semplice corpo vivente diventano la posta in gioco nelle sue strategie politiche" (1995, p. 5). Michael Hardt e Antonio Negri (2000) hanno ulteriormente sviluppato questo concetto per esaminare come, nel mondo contemporaneo, tali pratiche producano regimi normativi radicalmente limitati alla gestione della vita intesa in termini di nuda vita, come nei campi di concentramento o per i rifugiati o, ancora, nel caso della produzione capitalista.

8 Tr. it. a cura del traduttore.

9 Tr. it. a cura del traduttore.

10 Veronique de Geoffroy (2000) parla a questo riguardo di un processo di unificazione delle sfere semantiche dei due vocabolari, quello dell'umanitaresimo militare e quello dell'esercito civile. Si veda anche Rieff (2002) e Chomsky (1999).

11 In un'intervista, il Generale Clark, comandante in carica della NATO durante la guerra in Kosovo, ha insistito che ogni incursione aerea dovesse essere valutata in anticipo da uno staff di esperti di diritto internazionale per determinarne la legittimità.

12 Oggi, la Bosnia e l'Albania sono stati-nazione indipendenti. L'Albania ha assunto questo nuovo status dal 28 novembre 1912. La Bosnia-Herzegovina ha raggiunto l'indipendenza nel 1992. Tuttavia, dalla fine della guerra (1992-95) e dopo l'Accordo di pace di Dayton (novembre 1995), l'Ufficio dell'Alta Delegazione (OHR) continua a giocare un ruolo importante nella politica bosniaca. Il Kosovo era parte dell'ex-Jugoslavia e, dal giugno 1999, è un protettorato della Missione delle Nazioni Unite in Kosovo (UNMIK), vale a dire un'amministrazione provvisoria sotto la responsabilità del Rappresentante Speciale del Segretariato Generale. Nel 2006, solo poche responsabilità "sono state condivi-

se" con le Istituzioni Provvisorie di Autogoverno (PISG). Lo status non risolto del Kosovo e i suoi quadri costituzionali provvisori determinano una incertezza permanente nella regione. La Commissione Indipendente per il Kosovo (2000) e gli stati membri del Gruppo di Contatto supportano l'"indipendenza condizionale" del Paese. Nell'ultimo rapporto della Commissione Internazione sui Balcani (2005) viene promossa una transizione a quattro stadi nell'evoluzione della sovranità del Kosovo.

[13] Uno dei modi con i quali la comunità internazionale cerca di mantenere la pace è quello di creare dei parlamenti "nazionali" o "territoriali". Questi parlamenti rimangono sotto il controllo delle Nazioni Unite. In Kosovo, si sono tentate due elezioni dalla fine della guerra. Entrambi i tentativi sono falliti, a causa del cospicuo numero di votanti che vivono nelle enclavi serbe e che non hanno avuto modo di votare. La natura e il mandato di questi parlamenti – specialmente di quelli che non corrispondono alla definizione di nazione sovrana, come nel caso del Kosovo – rimangono ambigui e possono potenzialmente fornire nuovi spazi per lo scoppio della violenza. Il controllo militare e civile, di cui si sta parlando, alimenta il fenomeno che ho definito "transizione permanente".

[14] La comunità internazionale è rappresentata sia dalla NATO sia da spedizioni militari ad hoc, come AFOR (*Albania Force*), KFOR (*Kosovo Force*), IFOR (*Implementation Force in Bosnia*), SFOR (*Stabilization Force in Bosnia*), o dalle forze di polizia internazionale come quella europea denominata MAPE. Il personale civile è rappresentato da un'ampia gamma d'agenzie e organizzazioni, che includono le Nazioni Unite (UNDP, UNHCR, UNDCP, WFP, WHO, ecc.), il FMI, la Banca Mondiale, l'OIM, agenzie d'aiuto sponsorizzate dagli stati (come USAID), l'OSCE e l'Unione Europea (PHARE, ECHO). Le ONG che si distinguono preminentemente sulla scena includono agenzie come CARE, *Save the Children*, *Human Rights Watch* e *Médecins du Monde*. Queste ONG operano in parallelo o in cooperazione con gli organismi bilaterali o multilaterali. La presenza internazionale in queste regioni è cospicua, se rapportata al numero assoluto di strutture territoriali (come edifici, attrezzature, attività ricreative, apparati di sicurezza, ecc.) e alla qualità dell'intervento.

[15] Durante la Guerra Fredda, l'intervento umanitario non era strettamente legato all'attività militare ed era effettuato in primis a livello nazionale. Dopo la caduta del muro di Berlino, però, l'intervento umanitario si è caratterizzato sempre più per il nesso con quello militare, dando vita a quella sorta di "zone grigie" che caratterizzano l'intervento contemporaneo.

[16] Tr. it. a cura del traduttore.

[17] Michael Ignatieff (2003a) ci ricorda che le immagini televisive delle catastrofi umanitarie e delle guerre servono per abbattere i confini dello spazio morale in precedenza costruito dalla cittadinanza, dalla religione e dalla razza. In assenza di questi confini, bisogna essere all'altezza di una nuova forma di responsabilità comune che, in quanto espressione di solidarietà umana, si giustifica con un principio unico e universale: quello dei diritti umani. Come emerge, tra gli altri, dai lavori di Danilo Zolo (2006) e di Gayatri Spivak (2004), questi diritti si confondono spesso con gli interventi armati dispiegati per sostenerli.

[18] Tr. it. a cura del traduttore.

[19] Bernard Kouchner, ultimo rappresentante speciale della segreteria generale delle Nazioni Unite in Kosovo, è stato ministro degli esteri francese, co-fondatore di *Médecins sans Frontières* e fondatore di *Médecins du Monde*. Secondo Kouchner (1991, p. 313), "le attività umanitarie sono diventate consuetudini". La dichiarazione di Kouchner si riferisce proprio alle nuove forme di potere ed *expertise* organizzate globalmente di cui stiamo discutendo qui. Si veda anche: Pandolfi (2003).

[20] L'espressione "impero *light*" si riferisce ad una nuova forma di imperialismo, che non si fonda su un'acquisizione territoriale diretta, ma sull'uso di forme indirette di costruzione dell'impero, come la diplomazia e l'umanitaresimo.

[21] Gli obiettivi della NATO nel conflitto in Kosovo sono stati definiti in una dichiarazione che, presentata in occasione della Seduta Straordinaria del *North Atlantic Council*, tenutasi alla NATO il 12 aprile 1999, è stata poi riaffermata dai capi di stato e di governo a Washington DC, il 23 aprile 1999 (si veda il sito web della NATO: www.nato.int/docu/pr/1999/p99-051e.tm).

[22] Da aprile a settembre 1999, tra i membri di AFOR si contavano soldati di più di 19 nazionalità, inclusi circa 7.000 militari della NATO. L'Albania straripava delle più svariate forme di aiuto umanitario. Tonnellate di merci giunsero nell'area ma, a seguito dell'improvvisa fine della guerra, le risorse furono abbandonate sul campo. Queste merci fornirono le condizioni materiali necessarie al fiorire di un'intensa economia sotterranea, caratterizzata da furti, corruzione e mercato nero su larga scala. Durante il conflitto in Kosovo, la NATO continuò a costituire il centro della missione internazionale per la salvaguardia della pace (KFOR), nella quale erano coinvolti circa 46.000 membri di personale militare, provenienti da 39 paesi. Oltre a questi, 20.000 civili erano impiegati dell'UNMIK e delle ONG internazionali.

[23] Questi enti bilaterali e multilaterali includevano quattro gruppi di osservatori, due dell'OSCE e altri due delle missioni speciali dei governi occidentali.

[24] "*Allied Harbour* è stata la prima operazione umanitaria della NATO. Di solito, operazioni simili sono dominio quasi esclusivo delle organizzazioni civili, sia internazionali sia non-governative, ma nel caso della crisi kosovara nel giro di quindici giorni, più di 200.000 rifugiati erano arrivati dal Kosovo, e la NATO costituiva l'unica organizzazione in grado di far fronte rapidamente al bisogno diffuso. Il quartier generale di AMF(L) fu messo in piedi nel giro di cinque giorni e le nazioni e il Quartiere Generale della NATO schierarono e incrementarono le loro forze altrettanto velocemente. I soldati e lo staff umanitario sopraggiunsero «di corsa», mettendosi a lavorare nel giro di 24 ore e, in poche settimane, iniziarono ad operare a gomito a gomito con il settore civile e il Governo albanese. Si riuscì, in questo modo, ad avere la crisi sotto controllo. La crisi, certo, non si esaurì e il 15 giugno 1999 nel Paese si contavano 479.223 rifugiati. Tuttavia, la fornitura della NATO di supporto medico e ingegneristico, di trasporti, sicurezza e personale impedì a Milosevic di destabilizzare l'Albania e si dimostrò strumentale nel sostenere i rifugiati, anche nel loro eventuale ritorno in Kosovo. I soldati di tutte e venticinque le nazioni coinvolte nelle operazioni devono essere

orgogliosi di come sono andate le cose. Ciò che segue è un sommario degli obiettivi raggiunti" (AFOR 2003, trad. it. a cura del traduttore).

[25] Ero una consulente del programma UNDCP (Progetto Albania) nel 1999 e un'esperta per il progetto dell'OIM in Kosovo nel 2000. In quei due ruoli ho avuto l'opportunità di incontrare il "circolo parallelo" della comunità internazionale. Voglio ringraziare Pino Arlacchi, a quel tempo direttore del programma UNDCP a Vienna, e Lino Losi, manager del progetto dell'OIM in Kosovo, per la loro pazienza nel sopportare i miei continui commenti critici.

[26] Operazione *Joint Guardian* (parte di KFOR), 11 giugno-31 dicembre 1999. Il sito internet di KFOR descrive la sua "missione" come segue: "La missione sta cercando di costruire un ambiente sicuro all'interno della provincia serba nel quale tutti i cittadini, indipendentemente dalle loro origini etniche, possano vivere in pace e, con l'aiuto internazionale, la democrazia possa cominciare a crescere" (sito web della NATO: www.nato.int/kfor/objectives.htm, tr. it. a cura del traduttore).

[27] L'OIM è un'organizzazione internazionale che ha il compito di organizzare e monitorare la logistica del movimento di cospicue masse di persone. Si veda il sito web dell'organizzazione: www.iom.int.

[28] Si tratta di una nomea fondata su un duplice aspetto: da un lato queste comunità s'identificano con la politica internazionale, mentre ignorano completamente la politica locale, dall'altro diventano referenti privilegiate della comunità internazionale e dei mezzi di comunicazione (comprese reti televisive come la BBC, la CNN, ecc).

[29] La rete che fa capo alla *Soros Foundations* si definisce come "un insieme di istituzioni autonome costituite in particolari paesi o regioni per avviare e supportare le attività societarie aperte" (Soros Foundations, 2004).

[30] Veton Surroi, nato a Pristina nel 1961, è l'editore del più importante quotidiano kossovaro, il *Koha Ditore*. Ha fondato uno dei primi gruppi di opposizione in Kosovo, la cellula locale dell'Associazione per un'Iniziativa Democratica Jugoslava (UJDI) nel 1989 e, nello stesso anno, ha dato vita a uno dei primi sindacati in Kosovo. Surroi è stato presidente del secondo partito politico kosovaro (il PPK) nel periodo 1991-1992. È stato anche uno dei leader del gruppo kosovaro-albanese di negoziazione durante gli incontri di Rambouillet e Parigi (1999). Inoltre ha ricevuto il premio annuale per il giornalismo dalla Federazione Internazionale dei Giornalisti (IFJ), il premio NED per la Democrazia e il premio olandese Geunzen per la Libertà.

[31] Tr. it. a cura del traduttore.

[32] Per esempio, "*Operational Allied Force*, marzo-giugno 1999: la NATO intervenne in Kosovo per fermare una catastrofe umanitaria e per riportare la stabilità in quella regione strategica che si trova tra l'Alleanza e gli stati membri" (Il ruolo della NATO in Kosovo, dal sito web della NATO: www.nato.int/kosovo/kosovo.htm, traduzione nostra).

Bibliografia

Abélès, M., *Politique de la survie*, Flammarion, Parigi 2006
Agamben, G., *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*, Stanford University Press, Stanford 1998 [tr. it.: *Homo Sacer: il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 2005]
Agamben, G., *Means without Ends: Notes on Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2000 [tr. it.: *Mezzi senza fine: note sulla politica*, Bollati Boringhieri, Torino 1996]
Agamben, G., *State of Exception*, University of Chicago Press, Chicago 2005 [tr. it.: *Stato di Eccezione*, Bollati Boringhieri, Torino 2003]
Agier, M., *Au bord du monde, les réfugiés*, Flammarion, Parigi 2002
Albania United Nations Force (AFOR), *NATO's Humanitarian Mission to Albania*, Operation Allied Harbour, 2003, www.afsouth.nato.int/operations/harbour/default.htm
Appadurai, A., *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996a [tr. it.: *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*, Meltemi, Roma 2001]
Appadurai, A., *Sovereignty without Territoriality: Notes for a Postnational Geography*, in Yaeger, P. (ed.), *The Geography of Identity*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1996b, pp. 40-58
Badie, B., *La diplomatie des droits de l'homme: Entre éthique et volonté de puissance*, Fayard, Parigi 2002
Boltanski, L., *La souffrance à distance: Morale humanitaire, médias et politique*, Métailié, Parigi 1993 [tr. it.: *Lo spettacolo del dolore*, Raffaello Cortina, Milano 2000]
Borden, A., *Interview: Veton Surroi-Sharing the Risks of Democracy*, Institute for War and Peace Reporting, 1999, http://iwpr.net/?p=hcr&s=f&o=251904&apc_state=henibcrI999
Brauman, R., Mesnard, P., *Champ humanitaire et champ de force*, in "Mouvements", n. 12, 2000, pp. 8-12
Chomsky, N., *The Military Humanism: Lessons from Kosovo*, Common Courage Press, Monroe 1999
Clark, A.M., *Non-Governmental Organizations and Their Influence on International Society*, in "Journal of International Affairs", n. 48 (2), 1995, pp. 509-24
De Geoffroy, V., *Militaro-humanitaire ou civilo-militaire?*, in "Mouvements", n. 12, 2000, pp. 49-54
Duffield, M., *Carry on Killing: Global Governance, Humanitarianism and Terror*, Danish Institute for International Studies, Copenhagen 2004

Duffield, M., *Getting Savages to Fight Barbarians: Development, Security and the Colonial Present*, in "Conflict, Security & Development", n. 5 (2), 2005, pp. 1-19
Duffield, M., *Global Governance and the New Wars: The Merging of Development and Security*, Zed Books, Londra e New York 2001
Fassin, D., *Entre politiques du vivant et politiques de la vie: Pour une anthropologie de la santé*, in "Les notes de recherche no. 1 du CRESP", n. 13, Bobigny Université, Paris 2000
Fassin, D., Vasquez, P., *Humanitarian Exception as the Rule: The Political Theology of 1999 Tragedia in Venezuela*, in "American Ethnologist", *n.* 32 (3), 2005, pp. 389-405
Fischer, B.J., *The Perceptions and Reality in Twentieth-Century Albania Military Prowess*, in Schwandners-Sievers, S., Bernd, J.F. (eds.), *Albanian Identity: Myth and History*, Indiana University Press, Bloomington 2002, pp. 134-142
Foucault, M., *Dits et écrits 1954-1988*, Vol. 3 e 4, Gallimard, Parigi 1994
Foucault, M., *History of Sexuality*, Vol I, Pantheon, New York 1978 [tr. it.: *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978]
Foucault, M., *Society Must be Defended: Lectures at the College de France, 1975-76*, Picador, New York 2003
Hardt, M., Negri, A., *Empire*, Harvard University Press, Cambridge 2000 [tr. it.: *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano 2002]
Ignatieff, M., *Empire Lite: Nation Building in Bosnia, Kosovo, Afghanistan*, Vintage, Londra 2003a [tr. it.: *Impero Light. Dalla periferia al centro del nuovo ordine mondiale*, Carocci, Roma 2003]
Ignatieff, M., *Human Rights as Politics and Idolatry*, Princeton University Press, Princeton 2003b
Ignatieff, M., *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, Feltrinelli, Milano 2003c
Independent Commission for Kosovo, *The Kosovo Report*, Oxford University Press, Oxford 2000
International Commission on the Balkans, *The Balkans in Europe's Future*, Report of the International Commission on the Balkans, 2005
International Organization for Migration (IOM), sito web dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni, www.iom.int (accesso al sito, 18 dicembre 2004).
Kosovo Force (KFOR), sito web di Kosovo Force, www.nato.int/kfor/welcome.html (accesso al sito 18 dicembre 2004)
Kouchner, B., *Le malheur des autres*, Odile Jacob, Parigi 1991

Lafontaine, A., *"Réfugié ou local staff"? Changement de statut et enjeux de pouvoirs au Kosovo d'après-guerre*, in Pandolfi, M., Abélès, M. (a cura di), *Politiques jeux d'espaces*, numero speciale di "Anthropologie et Sociétés", n. 26 (1), 2002, pp. 89-106
Laïdi, Z., *L'urgence ou la dévalorisation culturelle de l'avenir*, in Soulet Marc-Henry (a cura di), *Urgence, souffrance, misère: Lutte humanitaire ou politique sociale?*, Presses Universitaires Fribourg, Friburgo 1998, pp. 43-59
Langewiesche, W., *Welcome to the Green Zone: Our Fortified Bubble in Baghdad is a Microcosm of America and of What Has Gone Wrong in Iraq*, in "The Atlantic Monthly", n. 294 (4), 2004, pp. 60-88
North Atlantic Treaty Organization (NATO), sito web della NATO, www.nato.int (accesso al sito, 18 dicembre 2004)
Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE), sito web dell'OSCE, www.osce.org (accesso al sito, 18 dicembre 2004)
Pandolfi, M., Del Vecchio Good, M.-J., Gordon, D. (eds.), *Traversing Boundaries: European and North American Perspectives on Medical and Psychiatric Anthropology*, numero speciale di "Culture, Medicine and Psychiatry", n. 14 (2), 1990
Pandolfi, M., Abélès, M., *Introduction: Politiques jeux d'espaces*, in Pandolfi, M., Abélès, M. (a cura di), *Politiques jeux d'espaces*, numero speciale di "*Anthropologie et Sociétés*", n. 26 (1), 2002, pp. 5-10
Pandolfi, M., *Itinerari delle emozioni: Corpo e identità femminile nel Sannio campano*, Franco Angeli, Milano 1991
Pandolfi, M., *Disappearing Boundaries: Notes on Albania, Kosovo and the Humanitarian Agenda*, in "Psychosocial Notebook", n. 1, 2000a, pp. 27-40
Pandolfi, M., *The Humanitarian Industry and the Supra-Colonialism in the Balkan Territories*, articolo presentato in occasione del Seminario sul tema "Postcoloniality, Subjectivity, and Lived Experience", all'interno del ciclo di seminari del venerdì mattina sull'Antropologia Medica e la Psichiatria Culturale, Harvard University, Boston, 2000b
Pandolfi, M., *Une souveraineté mouvante et supracoloniale: L'industrie humanitaire dans les Balkans*, in "Multitudes", n. 3, 2000c, pp. 97-105
Pandolfi, M., *"Moral Entrepreneurs", souverainetés mouvantes et barbelés: Le bio-politique dans les Balkans postcommunistes*, in Pandolfi, M., Abélès, M. (a cura di), *Politiques jeux d'espaces*, numero speciale di "Anthropologie et Sociétés", n. 26 (1), 2002, pp. 29-50
Pandolfi, M., *Contract of Mutual (In)Difference: Governance and Humanitarian Apparatus in Contemporary Albania and Kosovo*, in "Indiana Journal of Global Legal Studies", n. 10 (1), 2003, pp. 369-381

Pandolfi, M., *De l'utopie balkanique à l'utopie méditerranéenne: Tracer une frontière*, in Misha, P. (a cura di), *À la recherche de la dimension perdue: la Méditerranée*, Book and Communication House, Tirana 2005, pp. 151-186
Pandolfi, M., *La zone grise des guerres humanitaires*, in Judd, E. (a cura di), *War and Peace/La guerre et la paix*, numero speciale di "Anthropologica", n. 48 (1), 2006, pp. 43-58
Pollock, S., Bhabha, H.K., Breckenridge, C.A., Chakrabarty, D., *Cosmopolitanisms*, in "Public Culture", n. 12 (3), 2000, pp. 577-589
Prendergast, J., *Crisis Response: Humanitarian Band-Aids in Sudan and Somalia*, Pluto Press, Londra 1997
Rieff, D., *A Bed for the Night: Humanitarianism in Crisis*, Simon & Schuster, New York 2002 [tr. it.: *Un giaciglio per la notte. Il paradosso umanitario*, Carocci, Roma 2005]
Rufin, J.-C., *Les humanitaires et la guerre du Kosovo*, in "Le Débat", n. 106, 1999a, pp. 3-26
Rufin, J.-C., *Pour l'humanitaire: Dépasser le sentiment d'échec*, in "Le Débat", n. 105, 1999b, pp. 4-21
Soros Foundations, sito web di Soros Foundations, www.soros.org/about (accesso al sito, 18 dicembre 2004)
Spivak, G.C., *Righting Wrongs*, in "South Atlantic Quarterly", n. 103 (2/3), 2004, pp. 523-581
Stiglitz, J.E., *Globalization and its Discontents*, W.W. Norton & Company, New York 2002 [tr. it.: *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino 2002]
Suhrke, A., Klusmeyer, D., *Between Principles and Politics: Lessons from Iraq for Humanitarian Action*, in "Journal of Refugee Studies", n. 17 (3), 2004, pp. 273-85
Todorova, M., *Imagining the Balkans*, Oxford University Press, Oxford 1997 [tr. it.: *Immaginando i Balcani*, Argo, Lecce 2002]
United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), sito web di UNHCR, www.unhcr.org (accesso al sito, 18 dicembre 2004)
Zolo, D., *Cosmopolis: Prospects for World Government*, Polity Press, Cambridge 1997 [tr. it.: *Cosmopolis: la prospettiva del governo mondiale*, Feltrinelli, Milano 1995]
Zolo, D., *I signori della pace. Una critica del globalismo giuridico*, Carocci, Roma 1998
Zolo, D., *Invoking Humanity: War, Law and Global Order*, Continuum, Londra 2002 [tr. it.: *Chi dice umanità. Guerra, diritto e ordine globale*, Einaudi, Torino 2000]

Zolo, D., *Fondamentalismo umanitario*, in Ignatieff, M., *Una ragionevole apologia dei diritti umani*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 147-65
Zolo, D., *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Roma-Bari 2004
Zolo, D., *La giustizia dei vincitori*, Laterza, Roma-Bari 2006

Mara Benadusi

Dopo il disastro. Ondate umanitarie e proiezioni di comunità sulle coste di Mawella (Sri Lanka)[1]

> "La fine dell'ordine mondano […] come rischio antropologico *permanente* […] è semplicemente il rischio di non poterci essere in nessun modo culturale possibile, il perdere la possibilità di farsi presente operativamente al mondo, il restringersi – sino all'annientarsi – di qualsiasi orizzonte di operabilità mondana, la catastrofe di qualsiasi progettazione comunitaria secondo valori. La cultura umana in generale è l'esorcismo solenne contro questo rischio radicale, quale che sia – per così dire – la tecnica esorcistica adottata"
> (Ernesto De Martino, *La fine del mondo*)

Molte riflessioni (antropologiche, filosofiche, psico-sociali) sulle situazioni catastrofiche convengono attorno all'idea che l'esperienza del disastro produca una rottura nell'ordine mondano, una frattura difficile da ricucire che esporrebbe gli uomini al rischio di perdere il proprio ancoraggio terreno, cioè gli orizzonti progettuali, valoriali, operativi, storici del proprio essere presenti al mondo. Il concetto di "crisi della presenza" viene usato da Ernesto De Martino proprio per descrivere la condizione di spaesamento, l'incertezza mista a sgomento, che sperimentano gli individui in particolari circostanze (malattie, morte, conflitti, calamità in senso lato), quando temono di smarrire i riferimenti domestici che fungono da indicatori di senso nella vita quotidiana.

L'idea da cui parte il mio contributo è che in alcuni momenti e contesti apocalittici questa sorta di paralisi culturale, vale a dire l'incapacità di agire e determinare il proprio essere storico (ben descritta da De Martino nel libro *La fine del mondo*), lasci invece il posto ad un vivaio di attività senza precedenti. Quando i vecchi legami non sono più dati per scontati e bisogna rimetterli in piedi o costruirne di nuovi, un clima di pullulante operosità può farsi largo nei siti in costruzione, facendo provare l'elettrizzante e turbolento sentimento che le cose potrebbero essere diverse. Dopo una catastrofe – scrive Latour – non si può facilmente

continuare a pensare che "la società sia qualcosa che può reggersi sulle sue gambe senza essere prodotta, assemblata, connessa, mantenuta in vita, che sia qualcosa che risiede dietro di noi, invece che starci di fronte come un compito da eseguire" (Latour 2005, p. 184). Inoltre, nei contesti di emergenza si ha sempre l'impressione che le interazioni a cui si prende parte siano piene di ingredienti che provengono da altri luoghi, tempi, azioni.

Entrambe queste sensazioni si accentuano quando il disastro assume una rilevanza mediatica e strategica (dal punto di vista degli assetti geopolitici internazionali) in grado di mobilitare la società civile globale in un vistoso atto di solidarietà verso un'alterità distante e sofferente (Boltanski 1999; Benthall 2010). La compartecipazione all'evento prodotta dall'enorme copertura mediatica del disastro può tradursi in una notevole quantità di risorse convogliate sui luoghi dove la catastrofe non solo viene subita, ma al tempo stesso è agita e messa in scena. Lo Sri Lanka post-tsunami può essere considerato un esempio emblematico, non solo se si considera il numero delle vittime, sempre difficile da calcolare[2], ma per la quantità di fondi allocati nella ricostruzione[3] e per un numero di operatori internazionali senza precedenti[4], aspetti forse paragonabili solo al recente disastro ad Haiti.

La ricerca etnografica che ho condotto a più riprese[5] sulle coste dello Sri Lanka colpite dal maremoto offrirà lo spunto per riflettere sulla catastrofe come laboratorio di apprendimento sociale: non un momento zero in cui la capacità di comprensione umana è a repentaglio o annullata ma, al contrario, un'occasione in cui saperi e tecnicalità socio-materiali sono messi in circolazione su diversa scala: locale, nazionale, transnazionale. Nel corso dell'esposizione vedremo come il network di relazioni sociali che si è attivato sull'onda del maremoto abbia moltiplicato le opportunità di conoscenza per gli attori coinvolti nella ricostruzione, invece che ridurle. Mi riferisco all'insolito processo di produzione, duplicazione, disarticolazione di "comunità" e "pratiche", o di "comunità di pratica" (CdP), che permea lo scenario della post-emergenza in tutte le sue diramazioni, locali e globali: network di operatori umanitari che si scambiano strumenti e repertori di idee su tavoli di consultazione a livello locale, vis a vis, o su piattaforme virtuali di condivisione; piccoli gruppi impegnati in esperimenti di apprendimento cooperativo sul fronte della riduzione del rischio-disastro (*disaster education; disaster risk reduction*), che possono collegarsi a reticoli di attori impegnati in esercizi similari in altre zone "a rischio"; organizzazioni di beneficiari coinvolte in laboratori di progettazione partecipata finalizzati alla costruzione di

nuove unità residenziali dopo la catastrofe; comunità di mutuo-aiuto che cercano di stimolare atteggiamenti di resilienza nelle vittime, ricorrendo a una cassetta di eterogenee attrezzature psico-sociali. L'interferenza che si produce tra questi sistemi sociali di apprendimento può dar luogo a effetti costruttivi, in termini di aumento complessivo dell'intensità degli scambi e della circolazione del sapere. Quando l'ingranaggio si surriscalda però, vale a dire quando si produce una moltiplicazione crescente di pratiche e di comunità in grado di duplicarsi o perfino di gemmarsi l'una dall'altra finendo per sovrapporsi, l'interferenza può dar luogo a effetti lesivi per il sistema, fino a ridurre al minimo invece che amplificare le potenzialità di condivisione, comunicazione e reale messa in rete delle esperienze.

L'articolo mostrerà come in Sri Lanka le tecnologie di ingegneria sociale orientate all'approccio comunitario abbiano giocato un ruolo da protagoniste sulla scena del disastro, canalizzando i tentativi di supportare le collettività colpite nel loro sforzo di *apprendere* a sopravvivere. Il regime di scambio, creato dalla circolazione di saperi e pratiche *community-oriented*, ha di fatto configurato un reticolo di "sistemi sociali di apprendimento" che è stato impegnato in un compito tutt'altro che ordinario: creare consenso e legittimazione attorno a una pluralità, spesso difforme e contraddittoria, di idee, linguaggi, visioni ed esperienze di "progettazione comunitaria secondo valori" – per riprendere l'espressione di De Martino citata in apertura.

1. *Building back better*: costruire comunità facendo comunità

In Sri Lanka la poderosa campagna di ricostruzione seguita all'onda anomala del 26 Dicembre 2004 ha riunito una variopinta e intraprendente carovana di enti donatori, organizzazioni umanitarie e strutture governative dietro la parola d'ordine *building back better*. Già nella sua formulazione linguistica, lo slogan si regge sul difficile equilibrio tra una temporalità che precede la catastrofe e una ancora da realizzare, tra ciò che c'era prima e quanto verrà dopo, esprimendo così una tensione implicita nelle operazioni di post-emergenza: il bisogno di tornare alla normalità, ripristinando le condizioni di vita messe a soqquadro dal cataclisma, e – al tempo stesso – la voglia di spingere la vita in avanti, alla ricerca di un miglioramento ritenuto auspicabile.

Nelle intensioni di chi ha contribuito a promuovere in Sri Lanka questo tanto ambiguo quanto fortunato motto, si faceva largo l'idea che la

fase della ricostruzione andasse trasformata in una sorta di ponte per collegare emergenza e sviluppo[6]. A due anni di distanza dal maremoto, il segretario Generale delle Nazioni Unite, William J. Clinton, ha addirittura fatto circolare un report (Clinton 2006) in cui sono elencati 10 propositi che, a partire dall'esperienza del post-tsunami, vengono assunti per orientare lo schema di intervento delle tre B (*Building Back Better*): l'approccio *community-driven* è la prima di queste proposizioni[7], poi richiamata nel punto dieci, quando si sostiene che le comunità dovrebbero uscire rafforzate dall'intervento di soccorso, riducendo i fattori di vulnerabilità endogeni e sviluppando comportamenti resilienti.

A livello programmatico, per quanto retoriche e generaliste, le dieci proposizioni di Clinton cercano di fornire una guida per l'azione, derubricando in dettami operativi l'avverbio *better* – di per sé piuttosto vago e tendenzioso (Kennedy, Ashmore, Babister, Kelman 2008; Kennedy, Ashmore, Babister, Kelman, Jaxe Zarins 2009). In Sri Lanka, però, le numerose organizzazioni e categorie sociali a lavoro nelle aree colpite dal maremoto, nelle loro modalità di intervento, hanno incorporato non una ma molteplici significazioni dello slogan *building back better*. I concetti viscosi di *comunità* e *resilienza* nella loro traduzione in pratica hanno dato luogo a una sovrapposizione di idee valoriali difficile da gestire. L'analisi, fra gli altri, dei progetti finanziati dalla Cooperazione Italiana (CI) in loco permette di mettere a fuoco almeno due fattori che sostanziano questa affermazione: innanzitutto la comunità, più che un punto di partenza funzionale all'impostazione e alla conduzione delle attività, è considerata come il traguardo finale da raggiungere; in secondo luogo, sull'idea di una comunità-ancora-da-farsi vengono giocati, oltre che il fine ultimo della ricostruzione, anche i mezzi usati per raggiungere la sfida. Difatti, l'impresa di mettere in piedi comunità di villaggio del tutto nuove, oppure rinnovate dall'interno, è legittimata da un pacchetto, sulla carta abbastanza standardizzato, di metodologie partecipative, orientate ad impiantare, coltivandole come fossero piantine[8], nuove comunità o sotto-comunità di apprendimento. Sotto il vincolo di un impegno reciproco, queste comunità sono "immaginate"[9] come tenute insieme da un repertorio, co-costruito e condiviso, di azioni e modi di fare le cose. Non a caso, in tutti i progetti si fa esplicito riferimento alle attività di mobilitazione comunitaria necessarie alla conduzione degli interventi, a cominciare dalla costituzione o dal rafforzamento delle cosiddette *Community Based Organizations* (CBO), oppure dei *Community Development Councils* (CDC)[10]. Ma la storia dei saperi, e della loro ostinata sopravvivenza, non è mai svincolata dai contesti che attraversano e

dalle catene di traslazione a cui danno vita (Czarniawska, Sevon 2005). È per questo che un sito in costruzione può essere considerato come un laboratorio di apprendimento in cui, attorno a un'idea progettuale, convergono nell'azione molteplici "proiezioni" di comunità. Imprimendo ciascuna la propria forza di traslazione, le immagini proiettive incorporate nelle pratiche progettuali possono deviare in direzioni impreviste i risultati attesi. È la storia di questi cambi di rotta[11] che più interessa dal punto di vista di un'etnografia delle operazioni umanitarie in caso di catastrofe.

Può risultare un assunto ovvio e inequivocabile che, nelle intenzioni di chi mette a punto un progetto di *community building* dopo un disastro, la comunità non sia il punto di partenza a cui tornare ma un obiettivo da raggiungere facendo leva su un coacervo di immagini proiettive fortemente valoriali: il fatto che si lavori alla costruzione di una nuova entità di villaggio, delocalizzata rispetto ai preesistenti siti di residenza, e che – per giunta – a questa impresa partecipino attori così diversificati, rende particolarmente evidente lo sforzo proiettivo di ingegneria socio-materiale. E può risultare altrettanto chiaro, in prospettiva antropologica, che i metodi di coltivazione volti a facilitare la creazione del "senso di comunità" siano a loro volta vincolati dal punto di vista dei valori; anche quando i termini usati per descrivere finalità e metodologie di intervento non fanno esplicito riferimento ad un'azione volta a "inculcare" un set determinato di principi ritenuti funzionali all'auto-governo della comunità[12]. Assume invece un carattere meno scontato, più pervasivo e radicale il riscontrare dinamiche simili perfino lì dove gli aspetti di innovazione[13] implicanti la creazione di un nuovo ordine (una comunità-dopo-il-disastro-tutta-da-farsi, pensata come migliorativa nei suoi esiti) siano, nella pratica della ricostruzione, assai meno necessari ed espliciti. Anche in circostanze apparentemente più neutre dal punto di vista dell'investimento valoriale, la circolazione di saperi socio-materiali da luogo a processi di riconfigurazione e adattamento fortemente connotati a livello politico-strategico e, allo stesso tempo, condizionati dalle diverse "logiche di rappresentazione"[14] – ideali, etiche, immaginative – sottese agli interventi.

Il caso di Mawella che sto per introdurre mostra infine che, in un'impresa altamente politica come l'intervento che segue a un disastro, i network sociali abilitati all'azione di accompagnamento tecnico si sono allargati rispetto ai riferimenti istituzionali, sociali e comunitari tradizionali, per includere nuove professionalità: dai consulenti arruolati dalle ONG, internazionali e locali, o da altre agenzie di aiuto umanitario, agli

esperti di monitoraggio mandati dai Governi e dagli enti donatori, fino al personale – espatriato e non – di organismi di volontariato sociale e di solidarietà internazionale. Interagendo con questi attori, vecchi e nuovi, globali e locali, nazionali e internazionali, le popolazioni colpite dal maremoto sono state impegnate in un compito ben diverso dal ricostruire i riferimenti socio-materiali che fungevano da indicatori di senso nella vita quotidiana *prima* del disastro. Quello a cui hanno partecipato è stato, piuttosto, un ambizioso e insidioso esercizio di apprendimento partecipativo, orientato secondo valori da rinegoziare e a partire da accordi sociali a loro volta rinnovati. Questo esercizio rispondeva a uno sforzo proiettivo e strategico nient'affatto scontato: costruire comunità facendo comunità.

2. Mawella: logiche strategiche e logiche di rappresentazione

Sulla costa sud dello Sri Lanka, nel villaggio di Mawella, che è parte del distretto di Hambantota ma si affaccia su quello più a ovest di Matara, il giorno dello tsunami molti abitanti si sono salvati salendo precipitosamente sulle colline, mentre chi si è trovato con il mare di fronte e la laguna alle spalle non ha avuto scampo. Costituito da tre unità amministrative di base, il villaggio di Mawella era disteso su un'area pianeggiante compresa tra il mare di fronte, una laguna alle spalle e due colline ai lati. Come la maggior parte dei siti colpiti dallo tsunami, si tratta di una zona dominata dalle attività legate alla pesca, e quindi fortemente vincolata dal rapporto di vicinanza con il mare. Ma a differenza di altre limitrofe, l'area di Mawella è piuttosto ricca perché l'appoggio governativo, in questa regione a prevalenza singalese e di religione buddista, sta facendo da volano allo sviluppo della pesca e del turismo, permettendo la costituzione di una classe economicamente agiata. La vicina città di Tangalle ha dato i natali all'attuale presidente del Paese, Mahinda Rajapaksa, e la zona costituisce il principale bacino elettorale del partito attualmente riconfermato al Governo.

Nell'immediato post-tsunami il piano di rifacimento del villaggio di Mawella prevedeva che venissero costruite in totale 332 abitazioni, in sostituzione di quelle distrutte o danneggiate dall'onda anomala. Anche qui come nel resto del paese l'istituzione della Buffer Zone (BZ)[15] ha costretto i network umanitari e le amministrazioni locali implicate nella ricostruzione a dirigere i loro sforzi lontano dalla costa, edificando in nuovi lotti di terra resi disponibili dal Governo. La maggior parte dei pe-

scatori che vivevano nelle immediate vicinanze del mare sono stati prima smistati nei campi di sfollati e poi inseriti nei progetti di *displacement*. In modo analogo a tanti altri villaggi, anche a Mawella un certo numero di famiglie ha potuto evitare la rilocazione forzata nei nuovi insediamenti. Chi era in possesso di terreni esterni alla BZ, infatti, ha potuto ricostruire la sua abitazione nei lotti di proprietà. Una ONG locale di nome P.R.D.A. (*People's Rural Development Association*), in partenariato con il CIPSI (Coordinamento di Iniziative Popolari di Solidarietà Internazionale), ha coinvolto 27 di questi nuclei famigliari in un progetto di ricostruzione finanziato attraverso i fondi della CI e della cooperazione decentrata[16].

Il progetto di Mawella, nella sua impostazione meno ambizioso di un classico schema di re-insediamento abitativo perché meno vincolato ad un'idea di progettazione urbanistica e comunitaria, ci permette di fare alcune considerazioni sulla tenuta delle premesse da cui siamo partiti. La componente ricostruttiva dell'intervento agiva semplicemente su una porzione minoritaria del villaggio, composta dalle famiglie più agiate in possesso di terreni in cui riedificare, che venivano supportate con un *cash grant* da utilizzare per i lavori edili. Nei suoi presupposti, quindi, il progetto non inseguiva l'obiettivo di una comunità totalmente nuova da costruire e neppure faceva leva su un accompagnamento così forte dal punto di vista delle metodologie *community-oriented*. I beneficiari ricevevano una formazione in itinere sulle tecniche e i materiali di costruzione per la realizzazione delle opere edili ed erano organizzati in base a criteri di rappresentanza sociale (attraverso la struttura del CBO) nelle relazioni con gli enti esecutori e donatori. Nonostante ciò, i riscontri etnografici mostrano come anche nel progetto di Mawella agissero in sottofondo molteplici "proiezioni" di comunità, alcune di carattere maggiormente strategico e altre invece simbolico-valoriali, che sono venute bruscamente in superficie soprattutto quando la loro incorporazione nelle pratiche progettuali ha prodotto tensioni, mettendo in crisi i meccanismi deliberativi funzionali all'intervento.

È stato nel corso delle periodiche visite degli esperti di monitoraggio della Cooperazione Italiana che la parvenza di consenso, che aveva sotteso i risultati fino a quel momento raggiunti dal progetto (uno dei più performanti dal punto di vista dei tempi di realizzazione delle case), ha lasciato il posto ad un coacervo di visioni prospettiche difficile da districare. Lo "scandalo" che ha permesso di mettere a confronto le differenti proiezioni di comunità situate nel campo d'azione progettuale riguar-

da principalmente il rapporto tra disastro, cambiamento e criteri di stratificazione sociale.

Le 27 abitazioni a due piani, che grazie ai fondi del progetto stavano spuntando sulle colline adiacenti al villaggio di Mawella, restituivano agli occhi degli esperti italiani, col loro aspetto di quasi villette residenziali, un'immagine di ricchezza e privilegio sociale che imponeva una riflessione sui criteri di allocazione e redistribuzione delle risorse impliciti nel programma di emergenza post-tsunami. L'intervento umanitario in Sri Lanka, infatti, aveva dato vita a un acceso dibattito, tra le agenzie internazionali presenti in loco, sull'opportunità o meno di utilizzare il disastro come meccanismo propulsivo per intervenire sul tessuto socio-economico locale, in rafforzamento delle politiche di riduzione della povertà (*poverty reduction*). Di fronte alla palese interferenza tra quanto veniva propagandato a livello nazionale e l'indirizzo preso dall'intervento locale, gli attori implicati nella ricostruzione delle case di Mawella sono stati costretti a rinegoziare il senso del proprio agire progettuale, dando vita ad un interessante rifrazione di strategie di intervento e visioni di cambiamento sociale.

L'obiettivo generale del progetto, formulato dalla ONG italiana responsabile delle trattative con l'ente donatore (che hanno preceduto il finanziamento) era quello – cito testualmente – di "rendere auto-sufficiente economicamente la comunità di Mawella, di ricostruire la comunità sia materialmente che socialmente, e di ridare dignità alle persone colpite dallo tsunami". Nella sua formulazione scritta, quindi, il progetto di Mawella non si discostava, in fondo, da altri interventi similari finanziati dalla Cooperazione Italiana in Sri Lanka: il linguaggio era per lo più lo stesso e, seppure in maniera sfumata, anche in questo caso si faceva riferimento all'approccio partecipativo come ad uno dei "pilastri" delle attività progettuali. Tra le azioni preparatorie del progetto, ad esempio, la ONG locale responsabile di gestire le attività nel villaggio aveva incluso, con risultati giudicati positivi dall'ente donatore, un'indagine sui bisogni di sviluppo economico dell'area, utilizzando il metodo del *Participatory Rural Appraisal*[17]. Quello che maggiormente distingueva il progetto di Mawella da altri interventi italiani era il target dei destinatari, trattandosi in sostanza non di rilocare i beneficiari fuori dalla BZ, ma di supportare nell'auto-edificazione una minoranza di famiglie già in possesso di terreni propri.

Così il monitoraggio è stato utilizzato come un'occasione per rivalutare in itinere la congruenza tra i bisogni, gli obiettivi del progetto, i risultati attesi e le attività fino a quel momento realizzate. Il primo problema

affrontato riguardava proprio la selezione dei beneficiari, che sembrava non rispettare la logica di "vulnerabilità" implicita nel programma di emergenza post-tsunami, che può essere così sintetizzata: dopo una catastrofe, in modo da rafforzare il contesto locale e prevenire il rischio di futuri disastri, bisogna partire innanzitutto dai contesti e dalle fasce sociali ritenuti più vulnerabili. La stessa coordinatrice del progetto, una donna srilankese assunta dal P.R.D.A., con un forte radicamento nelle istituzioni governative, riconosceva che, almeno per alcune famiglie, l'azione di selezione non fosse stata condotta appropriatamente. Due gruppi di beneficiari erano addirittura irreperibili e l'ingegnere assoldato dalla ONG per seguire i lavori sembrava non essersene reso conto fino alla visita degli esperti italiani; le due case erano incomplete e deserte; le altre abitazioni venivano ricostruite senza rispettare i criteri pattuiti, soprattutto dal punto di vista della grandezza, molto maggiore di quella inizialmente concordata[18].

In una serie di riunioni che fecero seguito alla missione di monitoraggio, lo staff italiano dell'ufficio di emergenza della CI in Sri Lanka cercò di capire, consultandosi sia con i referenti della ONG italiana sia con la controparte locale, se fosse possibile, a partire dalle condizioni date, continuare a considerare pertinente la logica progettuale. Si è avviato così un processo deliberativo per provare a rileggere la pertinenza e la congruità interna del progetto a partire dalle diverse visioni che andavano emergendo dal campo, allo scopo di arrivare a un patteggiamento tra le parti in grado di prefigurare nuove soluzioni.

È per questo che gli attori a diverso titolo coinvolti nel progetto sono stati indotti a ragionare su una questione fino a quel momento sottaciuta: la possibilità che la ristretta porzione della comunità di Mawella che andava rafforzando – là sulle colline prospicienti il villaggio – uno status socio-economico già privilegiato, potesse rappresentare una sorta di stimolo e acceleratore, capace di trainare nel processo di ricostruzione il resto della popolazione. A propendere per questa proiezione, di una comunità che si rafforza non attraverso il supporto ai più deboli, ma grazie al sostegno fornito alle fasce sociali economicamente più produttive e trainanti, era soprattutto la responsabile della ONG locale. Alcuni membri dell'ufficio di emergenza dell'ente donatore si sforzavano di seguire questa logica, facendo leva su un timore comunque preesistente e generalizzato all'intero programma di ricostruzione: che una strategia di intervento troppo populista potesse produrre squilibri nel tessuto sociale locale, frenando invece che facilitando la spontanea ripresa delle attività economiche. Tra l'altro, i presupposti di neutralità impliciti nell'azio-

ne di monitoraggio fornivano un supporto a questa visione, dal momento che, a livello tecnico, la pertinenza del progetto poteva reggere, se valutata in base alla sola rispondenza alla priorità sostanziale del programma: aiutare le famiglie colpite dal maremoto, a prescindere dalla loro diversa estrazione sociale.

Questa visione faceva da contrappunto a quella, più solidaristica di umanitarismo sociale, che riteneva indispensabile, nell'indirizzare gli aiuti, rispettare il criterio della maggiore vulnerabilità della popolazione target. L'idea che per fare-da-capo la comunità bisognasse aiutare innanzitutto i più deboli continuava ad essere viva nel personale italiano dell'ufficio di emergenza della CI. Tra l'altro, sia che si muovessero nel solco della tradizione non governativa di orientamento laico, sia che fossero più vicine al volontariato di stampo cattolico, le ONG italiane che facevano da enti attuatori dei progetti per la CI incorporavano due visioni similari di progettazione comunitaria: una maggiormente orientata ai valori della solidarietà sociale con i poveri, l'altra a quelli della carità cristiana verso i più sfortunati. Osservato da questa prospettiva, il progetto di Mawella rischiava di agire in maniera distorta rispetto alle finalità dell'intervento umanitario: invece di contribuire al rafforzamento dell'intera popolazione con un'azione distribuita a livello comunitario e rivolta soprattutto ai più deboli, sosteneva un'elite portatrice di interessi personalistici e di classe.

La situazione era complicata per via di un altro fattore: tra gli esperti italiani si faceva largo il timore che il progetto fosse strumentalizzato politicamente per consolidare l'elettorato del partito al Governo, per via del duplice ruolo ricoperto dalla coordinatrice locale: sia all'interno dell'istituzione governativa preposta a gestire la ricostruzione post-tsunami, il TAFREN[19], sia nella campagna elettorale del futuro Presidente del Paese. Sulle pareti esterne di diverse case, accanto alla solita targa dell'ente donatore, erano stati addirittura affissi dei manifesti elettorali per sponsorizzare la candidatura di Rajapaksa. Esisteva pertanto il rischio che l'intervento restasse invischiato nelle logiche di patronato e clientelismo locali. La coalizione al Governo poteva avere tutto l'interesse a trasformare le villette sulle colline di Mawella nel simbolo più florido del processo di ricostruzione nazionale, con l'esito di difendere i suoi spazi di ingerenza contro le spinte centrifughe provenienti da altri attori strategici, sia locali che internazionali e, al tempo stesso, di consolidare un'idea di "comunità-nazione" fortemente centralistica, dominata da un elite singalese di religione buddista. Questa preoccupazione era avvalorata dalle lamentele di alcuni pescatori della zona che, sentendosi de-

fraudati di una possibilità di emancipazione economica, lamentavano il trattamento differenziale rivolto ai beneficiari delle 27 case.

Il network di attori coinvolti nel processo deliberativo trovava un ulteriore argomento di tensione quando si confrontava su un altro dei risultati previsti dal progetto, vale a dire la costruzione del centro comunitario di Mawella. In qualche modo questa sorta di "casa del popolo" permetteva di mettere alla prova l'effetto moltiplicatore delle azioni del progetto sull'intera comunità e, quindi, la tenuta stessa dell'intervento nelle sue aspirazioni redistributive. Il teorema che in una situazione come quella di Mawella, privilegiata rispetto ad altre zone del paese, la logica della vulnerabilità nella selezione dei beneficiari potesse essere aggirata grazie ad una presa in carico della comunità, e delle sue chance di ripresa, da parte di un gruppo di notabili dinamico e trainante, si infrangeva contro i ritardi costruttivi del centro comunitario e l'incertezza rispetto alle attività da svolgervi. Il "comitato del tempio"[20] era stato individuato, dalla CBO responsabile del progetto, come l'ente maggiormente titolato a gestire il centro; se non altro per via del fatto che il terreno sul quale doveva essere costruito l'edificio era adiacente al tempio e di proprietà del clero buddista. La coordinatrice della ONG locale, però, d'accordo con l'equipe di monitoraggio della CI, stava valutando l'ipotesi che fosse invece il *Provincial Council* (vale a dire l'amministrazione politica locale) a svolgere questo ruolo e a garantire la sostenibilità futura della struttura comunitaria.

Il precetto buddista di una "comunità spirituale" che, esprimendo il proprio *dana*, cioè la propria generosità disinteressata, partecipa all'impegno di prendersi cura di tutti i bisogni materiali del clero, contrastava con gli orientamenti valoriali, spesso preterintenzionali ma incorporati nelle azioni, dello staff italiano coinvolto nel monitoraggio: che il monaco di Mawella potesse comportarsi non come una guida obbligata a richiamare la comunità ai suoi doveri di solidarietà verso i più deboli, ma come un'emanazione della comunità stessa, in qualche modo alla mercé della liberalità dei fedeli, e al tempo stesso come l'espressione più compiuta di ciò che la comunità poteva permettersi, dal punto di vista spirituale e materiale, lasciava sconcertato il personale italiano dell'ufficio di emergenza. Altrettanto sconcerto suscitava il fatto che l'unico risultato progettuale destinato a rafforzare la comunità nella sua interezza si traducesse in un rafforzamento del potere ecclesiale locale. Spaventato dall'idea che il centro comunitario finisse sotto il controllo del comitato del tempio, il gruppo di monitoraggio caldeggiò una presa in carico della struttura da parte dell'amministrazione locale, credendo di prefigura-

re in questo modo un utilizzo dell'edificio in chiave maggiormente laica e partecipativa, e una sua più facile sostenibilità. Se tornassero oggi a visitare il centro resterebbero forse contrariati nel vedere con quanta naturalezza la struttura sia ormai perfettamente inglobata nella vita quotidiana del tempio. A parte la sala originariamente adibita a laboratorio informatico, in cui i computer ancora intonsi sotto la loro protezione di cellofan raccontano di un uso potenziale più che reale, l'edificio ha innanzitutto la funzione di ospitare i monaci anziani. Il salone centrale al primo piano è stato eletto a loro alloggio privato e l'intera sala al piano superiore viene usata per gli incontri spirituali o le episodiche riunioni comunitarie, adattata all'occorrenza ad accogliere – nelle piccole cellette interne che vi sono state ricavate – i monaci in visita. Le tonache buddiste con i loro toni dall'arancio al rosso bordeaux sono stese fuori ad asciugare, là nel corridoio esterno che da accesso all'edificio, quasi a marcare l'inevitabile appropriazione di uno spazio che non poteva che servire al tempio per servire la comunità[21].

3. Arena o *polity of practices*: oltre il concetto di comunità di pratica

Il caso di Mawella ci permette di trarre alcune conclusioni, a partire dalle premesse da cui siamo partiti. Innanzitutto, lo sforzo di apprendimento partecipativo in cui gli attori – locali, nazionali, transnazionali – si cimentano per reagire al disastro, solo apparentemente risponde allo slogan di molte campagne di ricostruzione: *getting back home*. Nella pratica, questo sforzo colossale, più o meno distribuito a livello sociale e più o meno trasversale dal punto di vista degli equilibri globali, si traduce in un'impresa immaginativa, progettuale e costruttiva inevitabilmente e irrevocabilmente destinata al cambiamento; un cambiamento che sfugge, però, alle logiche migliorative implicite nel programma di emergenza post-tsunami[22], e che va immaginato, invece, come il risultato, sempre instabile e contestuale, di campi di azione in cui si affrontano gruppi eterogenei sia dal punto di vista strategico che valoriale

Secondo. Negli interventi umanitari in situazione di catastrofe le tecnologie *community-oriented* non rappresentano unicamente uno strumento di percorso, che serve a raggiungere i traguardi a lungo termine del cambiamento sociale. Nei contesti di post-emergenza l'enfasi sulla comunità, da un lato, caratterizza le strumentazioni del processo di ingegneria sociale; dall'altro, contribuisce a dar sapore all'intrapresa finale, anzi – almeno nelle intensioni dichiarate – coincide con l'intrapresa stes-

sa: che è quella di impiantare, coltivandole con dispositivi partecipativi, comunità che condividano spazi rinnovati a partire da nuovi accordi politico-strategici e repertori di azione socio-materiale a loro volta rinegoziati. La comunità corre il pericolo di diventare così un valore in sé, implicito, non negoziato, non sottoposto a verifica nelle sue concrete possibilità di traduzione sociale e, quindi, fuori discussione. Inoltre, in quanto obiettivo (più o meno esplicitato) della maggior parte dei progetti di ricostruzione, la comunità-da-farsi rischia – a ben vedere – di vacillare nelle sue speranze di traducibilità locale a causa principalmente di due fattori: in primo luogo per la presenza di un coacervo poco coerente di visioni prospettiche di comunità, spesso incorporate nelle pratiche della post-emergenza in maniera preterintenzionale; in secondo luogo, per via del pullulare di network sociali che lavorano su repertori nient'affatto condivisi di strumenti, modi di fare le cose, racconti che orientano i tentativi di progettazione comunitaria sul luogo del disastro. Non sono poche le circostanze, specie per catastrofi così massmediatiche come lo tsunami del 2004, in cui il set di artefatti materiali e cognitivi, di gerghi più o meno specialistici e metodi per realizzare la ricostruzione, invece di essere un terreno di accordo tra le parti interessate, diventa oggetto di patteggiamenti, controversie, visioni opposte sul piano concreto e quindi possibilità di tensione e conflitto all'interno di, oppure tra, sistemi sociali di apprendimento.

La terza conclusione è che le pratiche situate con le quali si cercano di tradurre sul piano concreto queste proiezioni comunitarie possano dar luogo a esiti diversi e spesso imprevisti: in alcuni casi si attivano processi deliberativi di tipo negoziale, che costellano la vita dei progetti di ricostruzione, dalla loro prima ideazione alla messa in pratica; in altri, invece, si verificano manovre opportunistiche di adattamento alla versione di progettualità comunitaria su cui convergono maggiormente gli interessi in campo. In queste circostanze, senza che si manifestino controversie esplicite sulla praticabilità dell'una o dell'altra immagine proiettiva, le diverse visioni possono coesistere implicitamente senza che si producano rotture, anzi suscitando perfino effetti moltiplicatori dal punto di vista delle attività progettuali. Non è raro, però, che le immagini valoriali che sottendono proiezioni di comunità tra loro dissonanti si scontrino nell'azione, dando luogo a inceppi e rallentamenti nella realizzazione dell'intrapresa comune che verte sulla ricostruzione.

L'insieme di queste conclusioni offre lo spunto per proporre alcune riflessioni sul concetto di "comunità di pratica", richiamato più volte nell'articolo per descrivere ciò che sottendere il discorso "comunitari-

sta" implicito negli interventi umanitari in caso di disastro: vale a dire l'idea che le persone apprendano più facilmente e con maggior efficacia e produttività se partecipano a campi di azione comuni e se costruiscono la propria identità in funzione di un'intrapresa collettiva. Secondo l'approccio comunità di pratica, specie nei suoi recenti sviluppi orientati alla coltivazione, diventare partecipanti attivi di esperienze sociali basate sulla mutualità dell'impegno e sulla condivisione di competenze pratiche darebbe maggior sapore allo sforzo individuale, stimolando un livello più alto di motivazione nel gruppo e garantendo così prestazioni superiori. L'esempio dei sistemi sociali di apprendimento coinvolti nella ricostruzione post-tsunami in Sri Lanka, però, mostra le insidie di un'immagine eccessivamente romantica sia del concetto di comunità di pratica sia delle strategie di ingegneria sociale ad esso ispirate.

Pensare i network sociali che confluiscono attorno all'intrapresa comune della ricostruzione dopo il disastro come facenti parte di un campo di apprendimento armonico, caratterizzato da forte coesione interna e convergente su pratiche condivise e costruite insieme oscura, infatti, le dimensioni politiche profondamente connaturate alle esperienze di emergenza umanitaria. Più che luoghi di comunanza, consenso e condivisione, questi contesti di apprendimento si caratterizzano come arene di confronto e scontro, in cui le traiettorie personali e collettive dei diversi attori/partecipanti si intersecano invece che sovrapporsi. Ciò significa che il repertorio materiale e simbolico sul quale convergono gli interessi locali è sotteso da forti dislivelli di potere e da luogo ad asimmetrie nella partecipazione. Lo stesso vale per i meccanismi di inclusione ed esclusione, che si giocano non tanto all'interno del gruppo ma sui confini con altri gruppi/comunità[23], attivando complesse strategie di legittimazione sociale[24].

È per queste ragioni che, in chiusura della relazione, accolgo la proposta di Hervé Varenne in questo stesso volume di sostituire l'insidioso (sovraccarico, troppo evocativo) concetto di comunità[25] utilizzato nell'approccio CdP con quello, meno connotato a livello ideologico e più rispondente ai riscontri etnografici, di *polity*. Come suggerisce Varenne[26], il termine *polity of practices* ha il pregio di non indicare un oggetto (la comunità di villaggio, per esempio, o la comunità di auto-costruzione che gli da vita), ma un set di relazioni che evolvono continuamente in due direzioni: la prima riguarda lo sforzo impresso per "acquisire" o inibire l'accesso a nuove persone e nuovi valori nel network sociale, in modo da rinforzare i processi identitari; la seconda, il tentativo di definire una sorta di pacchetto di metodi o istruzioni d'uso, che servano a regolamenta-

re le relazioni sociali e a fare da corollario alle azioni. Su entrambi questi fronti, nella *polity of practices* che stiamo provando a configurare teoricamente, si attiva un'arena di confronto che rende questi campi di apprendimento sempre aperti a critiche di ordine pratico e simbolico. La parola *polity* ha oltretutto il pregio di indicare che le vere basi per la partecipazione sono anch'esse intimamente politiche, perché vanno sempre conquistate e possono costantemente essere rimesse in discussione. Gli approcci volti alla coltivazione di comunità di pratica nella ricostruzione post-catastrofe non possono prescindere dal fatto che l'efficienza organizzativa e l'efficacia progettuale, specie in caso di una partecipazione sollecitata più che spontanea, sono continuamente messe a repentaglio dalle dinamiche conflittuali che strutturano un campo politico meglio definibile con il termine *polity* invece che *community*. Beninteso, la dimensione della *polity of practices* non richiama né la politica nazionale né quella internazionale o transnazionale, comunque influenti nel settore dell'emergenza umanitaria; e neppure fa allusione al carattere puramente macchiavellico dell'azione politica. La connotazione semantica espressa dalla parola *polity*[27] riguarda, piuttosto, il carattere prevalentemente relazionale, pubblico, inclusivo (*comprehensive*) dei processi identitari che si attivano quando si lavora alla costruzione e manutenzione dei confini di una comunità. Una depoliticizzazione attuata per edulcorare gli aspetti conflittuali e contradditori dei processi di partecipazione comunitaria[28] e di apprendimento partecipativo non può che sminuire il carattere negoziale, deliberativo, competitivo dei tentativi – *esorcistici* direbbe De Martino – di ingegneria socio-materiale in caso di catastrofe.

Note:

1 L'articolo è tratto dal testo di una relazione che l'autrice ha tenuto nel corso del Symposium internazionale *Disasters and risks: from empiricism to criticism*, 17-18 Giugno 2010, Parigi (CERI-EHESS).

2 Circa 37.000 persone sono state uccise dal maremoto in Sri Lanka nel dicembre 2004 e più di 420.000 sono stati gli sfollati dello tsunami.

3 Circa 2 miliardi e 200 milioni di dollari solo nel primo anno.

4 Più di 150 organizzazioni non governative (ONG) internazionali, a cui si è affiancata una rosa di oltre 1000 strutture locali con centinaia di *grassroot oragnizations* create in funzione dell'emergenza.

5 La ricerca etnografica è stata articolata in tre fasi di lavoro: la prima a cavallo tra settembre 2005 e gennaio 2006; la seconda da aprile a giugno 2006, la terza da aprile a giugno 2010.

[6] Basti pensare alla fortunata formula inglese LRRD, *Linking Relief, Rehabilitation and Development*, sui cui – dalla metà degli anni '90 – sono confluiti gli interessi di molteplici agenzie di donazione internazionale, a cominciare dalla Comunità Europea.

[7] "Governments, donors, and aid agencies must recognize that families and communities drive their own recovery" (Clinton 2006, p. 4).

[8] Nelle ultime riflessioni sulla nozione di "comunità di pratica" si discute spesso dell'opzione di una coltivazione delle CdP. In alcuni casi la genesi della CdP viene "paragonata alla crescita di una piantina in un terreno non coltivato. […] L'azione da compiere è quella di recintarla e proteggerla con una piccola serra senza però sradicarla dal terreno in cui ha preso vita per reimpiantarla in un altro adibito a coltivazione" (Trentin 2004). In altri casi si ipotizza, invece, una vera e propria azione di impianto. Secondo Wenger, "coltivare" significa curare una serie di aspetti fondamentali: legittimare e gratificare la partecipazione; negoziare il contesto strategico; armonizzare e capitalizzare le esperienze acquisite; supportare. E ancora: progettare per l'evoluzione; creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne; sviluppare spazi pubblici e spazi privati; porre l'attenzione sul valore aggiunto; combinare la familiarità con la novità; creare un ritmo (Wenger, McDermott, Snyder 2002).

[9] Il concetto di "comunità immaginate" è stato introdotto per la prima volta nel celebre volume di Benedict Anderson (1983) sulla costruzione e propagazione dei nazionalismi, che ha segnato la fortuna dell'espressione in diversi ambiti disciplinari. Negli stessi anni anche il lavoro di Anthony Cohen (1985) ha contribuito a rafforzare l'idea del potere dell'immaginazione nel costruire nuove comunità. Per quanto riguarda l'antropologia italiana, sulla "comunità" come costruzione simbolica e ideologica si veda il recente saggio di Letizia Bindi, *Bandiere, antenne, campanili. Comunità immaginate nello specchio dei media* (Bindi 2005).

[10] Si tratta di piccoli gruppi decisionali, di solito costituiti in forma elettiva. Supponendo che agiscano in rappresentanza dell'intera comunità di progetto e che siano in grado di coinvolgerla nelle decisioni rilevanti, questi gruppi sono generalmente chiamati, quanto meno a livello formale, a coordinare gli interventi (ad esempio, gestendo tempi e modalità delle attività di auto-costruzione, con il supporto tecnico-logistico delle organizzazioni implementatrici dei progetti).

[11] Olivier de Sardan (2008, p. 150) parla a questo proposito di "derive", vale a dire dello scarto "fra ciò che si prevede e ciò che di fatto avviene" in un progetto. Ogni deriva va quindi attribuita alle diverse appropriazioni che del progetto stesso fanno gli attori coinvolti.

[12] Si legga, a titolo esemplificativo, la citazione che segue, tratta da un progetto di *community building* finanziato dalla CI nel distretto di Hambantota, a Sud del Paese. L'approccio *community-oriented*, che in questo caso si ispira al lavoro di un prete-imprenditore italiano del secondo dopoguerra, è esplicitamente proteso verso una proiezione di comunità infusa dei valori del cristianesimo sociale: "Il processo partecipativo viene supportato e garantito dai principi di tolleranza e rispetto reciproco inculcati nella comunità tramite la creazione di un sistema di auto-governo della comunità stessa, che a sua volta fonda la propria esistenza

su tre pilastri portanti: Famiglia, Casa, Lavoro, intesi come valori fondanti la comunità e funzionali alla sua esistenza" (dal documento di progetto).

[13] Mi riferisco al concetto di innovazione non come sinonimo di pura "invenzione", ma secondo la definizione proposta da Olivier De Sardan nel settore dell'antropologia dello sviluppo, vale a dire: "ogni *innesto* di tecniche, di saperi e di modi di organizzazione inediti (in genere nella forma di adattamenti locali, a partire da prestiti o da importazioni) su tecniche, saperi e modalità organizzative preesistenti" (Olivier de Sardan 2008, p. 69). In direzione simile si muove l'idea di innovazione scaturita dal filone di studi che si fonda sul concetto di traslazione, conosciuto come *Actor-Network-Theory* (ANT). Secondo l'ANT, l'innovazione è sempre connessa all'energia che gli attori imprimono alla conoscenza quando contribuiscono alla sua circolazione attraverso un processo simultaneo di trasferimento e trasformazione (Latour 1987, 2005; Law & Hassard 1999).

[14] A questo proposito è utile riprendere la distinzione suggerita da Olivier De Sardan tra "logiche strategiche" e "logiche di rappresentazione": mentre le prime sono di carattere politico-economico, le seconde sono di ordine simbolico e hanno un aspetto maggiormente implicito e preterintenzionale. Un progetto di sviluppo, o di emergenza umanitaria, è sempre un campo in cui soggiacciono e spesso finiscono per interferire logiche (sia di tipo strategico che di rappresentazione) molteplici, incorporate nelle pratiche degli attori che a diverso titolo vi prendono parte. La divergenza di queste logiche, sia che si esprima a livello di intensioni e obiettivi applicativi, sia che abbia invece un carattere simbolico e – aggiungo – *valoriale*, può dar luogo a malintesi operativi e concettuali, le cui derive sono difficili da prevedere (Olivier de Sardan 2008, pp. 148-150).

[15] In Sri Lanka la motivazione ufficiale del rafforzamento della normativa sulla Buffer Zone a seguito dello tsunami è stata quella di prevenire futuri disastri naturali. Poche settimane dopo l'onda anomala del dicembre 2004, l'allora Presidentessa del Paese, Kumaratunga, dichiarò che le popolazioni colpite dal maremoto non potevano ricostruire le loro case sulla costa. Qualche tempo dopo, fece pubblicare un annuncio sui giornali dove si definiva un'area di rispetto al cui interno era proibito riedificare, con un'estensione di 100 metri dal mare per i distretti a Sud e a Ovest del Paese, e di 200 metri per le zone a Nord-Est, maggiormente colpite dallo tsunami (per approfondimenti sulle politiche di *buffering* in Sri Lanka, si veda: Benadusi 2009, 2010).

[16] In particolare attraverso i fondi della Regione Lombardia e dell'Emilia Romagna.

[17] Per il *Partecipatory Rural Appraisal* (PRA) si veda la nota n. 22 nell'articolo di Rosario Sapienza in questo stesso volume, p. 201.

[18] I beneficiari del progetto avevano optato per soluzioni architettoniche più ambiziose, facendo affidamento su ulteriori risorse economiche oltre a quelle previste dal progetto.

[19] *Task Force for Rebuilding the Nation*.

[20] Nelle comunità buddiste dello Sri Lanka, specie in area rurale, è il cosiddetto "comitato del tempio", in inglese *contributers committee* (*Dayaka Sabhava* in Sinhala), vale a dire un gruppo di fedeli particolarmente attivi, ad occuparsi dell'organizzazione delle principali attività connesse alla vita del tempio: supportano i monaci

nella pianificazione e organizzazione delle feste religiose; collaborano alla preparazione delle attività spirituali che cadenzano la vita della comunità, compresa la gestione pratica di tutto il sistema cerimoniale legato al *dana*; rappresentano una voce influente nella relazione tra i monaci e la comunità dei fedeli. Si tratta di un corpo amministrativo composto, di solito, dalle figure preminenti del villaggio, per ricchezza e autorevolezza. Nelle aree rurali è molto frequente che i membri di questo comitato detengano un ruolo talmente influente da avere perfino il potere, se lo ritengono necessario per il benessere della comunità, di allontanare un monaco dal tempio o sostituirlo. Nei centri urbani, invece, il comitato dei fedeli è solo un organismo nominale; sono i monaci in questo caso ad avere il controllo maggiore sui vari aspetti della vita monastica e religiosa.

[21] Poche indagini etnografiche hanno analizzato gli effetti che l'aiuto umanitario post-tsunami ha avuto sulla relazione tra comunità colpite e luoghi di culto. Nel suo studio in un villaggio costiero nel distretto a Sud del Paese, in area buddista, Carolina Holgersson Ivarsson (2010) ha messo in luce come, in talune circostanze, il ruolo attivo, assunto dai monaci buddisti, nell'intercettare e canalizzare le risorse economiche dopo il maremoto abbia prodotto un indebolimento del loro potere spirituale sulla comunità. La critica alla deriva "mondana" dei templi da parte dei fedeli e il loro ripiegamento su altri luoghi di culto fuori dal controllo dei monaci sono segnali di un bisogno di "sicurezza" rimasto irrisolto, inascoltato a seguito del maremoto. Il rafforzamento delle pratiche religiose non istituzionalizzate e l'influenza crescente degli esperti locali che controllano demoni, spiriti e divinità (*edure*, *kapurala*, *sastere*, *mäniyo*) potrebbero esserne una diretta conseguenza. Ivarsson, sebbene con dovuta prudenza, associa tali cambiamenti alla ricerca di protezione in un clima di instabilità e insicurezza dilagante, accentuato dalla sfiducia nella religione ufficiale, qualora i monaci vengano percepiti dalla comunità come figure troppo distanti per via della loro connessione con i network del potere politico e dell'umanitario.

[22] A questo riguardo, bisogna precisare che l'idea del "fare in meglio", implicita anche nei programmi di cooperazione allo sviluppo, nel caso dell'emergenza si associa all'idea del "fare in fretta", vale dire entro i limiti prefissati dal mandato umanitario; pertanto anche il terzo imperativo, quello del "fare insieme", viene assunto a rapida scadenza. La cooptazione e cooperazione su obiettivi e risultati attesi comporta sempre – è vero – una forma di ingerenza da parte di attori esterni, ma implica altresì urgenza e velocità, imponendo performance di alta efficienza e produttività. Il fare insieme è pensato – quantomeno a livello programmatico – nell'ottica di rendere velocemente autonomi i sistemi locali a cui si presta soccorso, sganciandoli nel più breve tempo possibile da una collaborazione esterna diretta; al massimo, la post-emergenza è immaginata come una sorta di fase di "traghettamento", che dovrebbe accompagnare le comunità glocali impegnate nella ricostruzione verso la temporalità più lenta delle esperienze di mutamento pianificato.

[23] Questa idea è stata valorizzata da Wenger in pubblicazioni più recenti (Wenger, McDermott, Snyder 2002), dove sostiene che in una comunità di pratica si verifica sempre un processo di "mediazione" contestuale tra elementi vitali negoziati in uno spazio di confine, mai chiuso entro limiti prefissati e connaturati all'azione.

[24] I teorici dell'approccio CdP chiamano questa dinamica "partecipazione periferica legittimata". La condivisione di un dominio di attività in cui fare pratica, infatti, determina una circuitazione di conoscenza grazie a cui i membri novizi si approssimano, per identificazione e imitazione crescente, ad una piena partecipazione alla comunità. Novizi ed esperti sono in rapporto asimmetrico, ma non occupano posizioni predeterminate. A tal punto che spostarsi dalla periferia al centro può anche voler dire trovarsi in una nuova posizione periferica. Il concetto di "legittimità" è in questo caso cruciale, perché indica il bisogno di individuare una fonte in grado di convalidare il tipo di asimmetria prodotta; una fonte in grado di stabilire che un movimento verso una più piena partecipazione ha avuto luogo.

[25] In molti hanno sottolineato la centralità (e il "primato") della pratica rispetto alla comunità nell'approccio CdP. Silvia Gherardi, ad esempio, ritiene che "spostare l'accento dalle comunità alle pratiche, sposti l'attenzione da un soggetto collettivo ad una serie di attività interdipendenti e sostenute da una logica interna. In questo senso si può dire che siano le pratiche che uniscono e creano una comunità, tessendo un sistema di conoscenza distribuito, e non che sia una comunità a produrre un insieme di attività" (Gherardi 2003, p. 7), secondo quanto argomenta anche Domenico Lipari in questo stesso volume. Si veda inoltre: Landri 2007. Per una breve disanima della storia del concetto di comunità negli studi antropologici italiani: Sibilla 2007.

[26] Alcuni fattori inducono l'antropologo dell'educazione Hervé Varenne a parlare di *polity of practice*, con l'intento dichiarato di mettere in guardia contro le possibili derive comunitariste implicite nell'idea di CdP. Nel proporre tale correzione terminologica l'autore si appella, in particolar modo, alle dimensioni relazionali implicite in questo genere di sistemi sociali di apprendimento, e dunque all'irriducibile legame con il confronto pubblico e con la discussione. Le pratiche, inoltre, si nutrono essenzialmente di *differenze*, che nelle CdP sono tanto importanti quanto le *consonanze* e la *condivisione*. Oltre al saggio in questo volume, si veda: Varenne 2007.

[27] Nelle scienze politologiche i termini *politics*, *policy* e *polity* sono usati per distinguere i tre ambiti della politica: rispettivamente quello che si riferisce alle dinamiche attuate dai vari partiti per conquistare il potere, quello degli atti giuridici necessari a gestire lo Stato, e infine quello relativo alla definizione dell'identità e dei confini della comunità.

[28] Per una storia del concetto di partecipazione nel settore della cooperazione allo sviluppo, si veda: Leal 2007.

Bibliografia

Anderson, B., *Imagined Communities. Reflections on the Origins of Nationalism*, Verso, London 1983 [tr. it.: *Comunità immaginate. Origine e diffusione dei nazionalismi*, Manifesto Libri, Roma 1996]
Bagnasco, A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna 1999

Bauman, Z., *Community. Seeking Safety in an Insecure World*, Polity Press, London 2000 [tr. it.: *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001]
Benadusi, M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Città Aperta, Troina 2008
Benadusi, M., *On the crest of the tidal wave: adrift in post-tsunami Sri Lanka*, relazione presentata nell'ambito della Conferenza Internazionale "Anthropology, Development, Humanitarian Aid: Actor-networks and situated practices, Bergamo, 11-12 giugno 2009 (di prossima pubblicazione nei "Quaderni del CE.R.CO.")
Benadusi, M., *Oggetti multipli, oggetti attraversati. Implicazioni dell'Actor-Network Theory nell'etnografia dell'umanitario*, in Lombardi Satriani, L.M. (a cura di), *Relativamente. Nuovi territori scientifici e prospettive antropologiche*, Armando Editore, 2010
Benthall, J., *Disasters, relief and the media*, Sean Kingston Publishing, Wantage 2010
Bindi, L., *Bandiere, antenne, campanili. Comunità immaginate nello specchio dei media*, Meltemi, Roma 2005
Boltanski, L., *Distant Suffering. Morality, Media and Politics*, Cambridge Cultural Social Studies, Cambridge 1999 [tr. it.: *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000]
Clinton, W.J., *Lessons Learned form tsunami Recovery: Key Propositions for Building Back Better*, United Nation Segretary-General's Special Envoy for Tsunami Recovery, New York, United Nation 2006
Cohen, A.P., *The symbolic construction of community*, Ellis Horwood and Tavistock, London 1985
Czarniawska, B., Sevon, G. (eds.), *Global Ideas: How Ideas, Objects And Practices Travel In The Global Economy (Advances in Organization Studies)*, Liber & Copenhagen Business School Press, Malmö, Sweden 2005
Gherardi, S., *Il sogno e il disincanto del knowledge management*, in "Studi organizzativi", n. 1, 2003
Holgersson Ivarsson, C., *Webs of Security, Waves of Destruction*, paper presentato all'11th Biennial EASA (European Association of Social Anthropologists) Conference, Maynooth, Ireland, August 24th-27th 2010
Kennedy, J., Ashmore, J., Babister, E., Kelman, I., *The Meaning of 'Build Back Better': Evidence From Post-Tsunami Aceh and Sri Lanka*, in "Journal of Contingencies and Crisis Management", vol. 16, n. 1, 2008, pp. 24-36

Kennedy, J., Ashmore, J., Babister, E., Kelman, I., Zarins J., *Disaster mitigation lessons from 'build back better' following the 26 December 2004 Tsunamis*, in Feyen, J., Shannon, K., Neville, M. (eds.), *Water and Urban Development Paradigms*, Taylor & Francis Group, London 2009
Landri, P., *Tra comunità e pratica*, in "Sociologia del lavoro", n. 1, 2007
Latour, B., *Reassembling the Social: An Introduction to Actor Network Theory*, Oxford University Press, Oxford 2005
Latour, B., *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Open University Press, Milton Keynes 1987
Lave, J., *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, New York 1988
Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York 1991 [tr. it.: *L'apprendimento situato*, Erickson, Trento 2006]
Law, J., Hassard, J. (eds.), *Actor Network Theory and After*, Blackwell and the Sociological Review, Oxford and Keele 1999
Leal, P.A., *Participation: the ascendancy of a buzzword in the neo-liberal era*, in "Development in practice", vol. 17, n. 4-5, 2007, pp. 539-548
Lipari, D., *La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze*, in Benadusi, M. (a cura di), *Antropomorfismi. Traslare, interpretare e praticare conoscenze organizzative e di sviluppo*, Guaraldi, Rimini 2010
Olivier De Sardan, J.-P., *Antropologia e sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2008 [ed. or.: *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Editions Karthala, 1995]
Sibilla, P., *La comunità come termine di raccordo epistemologico per le scienze sociali*, in Grasseni, C. (a cura di), *Antropologia ed epistemologia per lo studio della complessità*, Quaderni del CE.R.CO. n. 2, Guaraldi, Rimini 2007, pp. 27-52
Trentin, G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze – Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano 2004
Varenne, H., *Difficult collective deliberations. Anthropological Notes toward a Theory of Education*, in "Teachers College Record", vol. 109, n. 7, 2007, pp. 1559-1588 [tr. it.: *Decisioni collettive difficili da prendere. Note antropologiche per una teoria dell'educazione*, in Benadusi, M. (a cura di), *Antropomorfismi. Traslare, interpretare e praticare conoscenze organizzative e di sviluppo*, Guaraldi, Rimini 2010]
Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York 1998 [tr. it.: *Comunità di prati-*

ca. Apprendimento, significato e identità, Raffaello Cortina, Milano 2006]
Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, Boston 2002 [tr. it.: *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano 2007]

Mara Benadusi è ricercatrice di Antropologia Culturale nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Catania, oltre che membro del collegio docenti del dottorato in Antropologia ed Epistemologia della Complessità interno al CE.R.CO di Bergamo. I suoi ambiti di ricerca riguardano l'antropologia dell'educazione, le dinamiche di apprendimento situato e l'etnografia dei contesti umanitari. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione* (Città Aperta, 2008), *Seconde generazioni e località. Giovani volti delle migrazioni cinese, marocchina e romena in Italia* (con F.M. Chiodi, 2006), *Etnografia di un istituto scolastico* (Guaraldi, 2004) e il numero monografico di "Scuola democratica" *Antropologia, Scuola, Educazione* (2001). Ha curato tra l'altro il Quaderno del CE.R.CO. n.1, *Dislocare l'antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici* (Guaraldi, 2006).

Cristina Grasseni è ricercatrice in antropologia culturale e membro del collegio docenti della Scuola di Dottorato in Antropologia ed Epistemologia della Complessità dell'Università degli Studi di Bergamo. Tra le monografie pubblicate, si segnalano: *Luoghi comuni. Pratiche della visione e antropologia dei luoghi* (Lubrina-LEB, 2009), *La reinvenzione del cibo. Culture del gusto fra tradizione e globalizzazione ai piedi delle Alpi* (Qui Edit, 2007), e *Lo sguardo della mano. Pratiche della località e antropologia della visione in una comunità montana lombarda* (Sestante, 2003). Ha curato tra l'altro il Quaderno del CE.R.CO. n.2, *Antropologia ed epistemologia per lo Studio della contemporaneità* (Guaraldi, 2006) e più di recente il volume n.6 *Ecomuseologie. Pratiche e interpretazioni del patrimonio locale* (Guaraldi, 2010).

Domenico Lipari è docente presso la Facoltà di Sociologia dell'Università "La Sapienza" di Roma. Tra i suoi principali interessi di studio: teorie

organizzative, apprendimento organizzativo, comunità di apprendimento nella pratica, pratiche riflessive nella formazione. È autore di vari saggi e volumi, tra cui: *Progettazione e valutazione nei processi formativi* (Edizioni Lavoro, 2009), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Guerini e Associati, 2010), *Dinamiche di vertice. Frammenti di un discorso organizzativo* (Guerini e Associati, 2007), *L'approccio-comunità* (Formez, 2004).

Mariella Pandolfi è professoressa ordinaria di antropologia culturale e direttrice del GRIMH (Gruppo di Ricerca sugli Interventi Militari e Umanitari) presso l'Università di Montréal. Ha introdotto in Italia l'antropologia medica nordamericana e l'etnopsichiatria francese. È stata consulente delle Nazioni Unite e dell'IOM in Kosovo e Albania negli anni 1999-2001. Ha curato l'edizione italiana de *La follia degli altri* di Tobie Nathan (1990). Per Meltemi ha tradotto *Tuhami. Ritratto di un uomo del Marocco* di Vincent Crapanzano (1995), ha curato il volume *Perché il corpo* (1996) e scritto il saggio *L'altro sguardo e il paradosso antropologico* che introduce all'edizione italiana di *Nazione e narrazione* (1998) di Homi Bhabha. Nel 2010 è uscito il suo volume, curato con Didier Fassin, *Contemporary States of Emergency: The Politics Of Military And Humanitarian Interventions* (Zone Books).

Vittorio Rinaldi, dottore di ricerca in Antropologia della contemporaneità presso l'Università di Milano Bicocca, ha coordinato diversi progetti di cooperazione gestiti da organismi non governativi, risiedendo in Nicaragua, Somalia, Filippine e Vietnam. Mesoamericanista, ha svolto ricerche sulle strategie di sopravvivenza contadina, sui processi di etnogenesi e sulla storia del meticciato culturale in Centroamerica. È stato docente di antropologia nelle Università di Managua, Verona e Milano. Consulente di Cgm e Ibase (*Istituto brasilero de analisis socio-economicas*) per la realizzazione del programma di economia sociale delle favelas di Rio de Janeiro, a tutt'oggi collabora con CTM altromercato e Pangea – Niente Troppo. Di recente è uscito il suo volume *Anatomia della fame. Perché le carestie devastano il corpo del Pianeta e come possiamo fermarle* (Altreconomia Edizioni, 2010).

Rosario Sapienza è un antropologo con oltre 15 anni di esperienza nell'ambito delle scienze sociali. Dopo la laurea all'Università "La Sapienza" di Roma, comincia la sua carriera in qualità di ricercatore associato presso la Fondazione Censis, realizzando e coordinando varie ricerche applicate nei settori dell'immigrazione, della criminalità, della

tratta degli esseri umani e occupandosi di politiche giovanili. Dal 2000, dopo un Master in Euro-progettazione, inizia la sua collaborazione con ABATON srl, Roma. Da allora ha monitorato, valutato, pianificato o gestito progetti di cooperazione internazionale e di intervento umanitario in oltre 25 paesi. Fra le principali organizzazioni con cui ha collaborato, la CE, la Cooperazione Italiana, IFAD, UNDP, UNICEF, USAID. È autore con Elisa Manna del libro *Secondo me, la mafia... L'immaginario dei bambini siciliani* (Meltemi, 1996).

Federica Tarabusi è attualmente assegnista di ricerca in Antropologia Culturale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Dottore di ricerca in Antropologia ed Epistemologia della Complessità presso il CE.R.CO. (Università degli studi di Bergamo), si è occupata prevalentemente di antropologia dello sviluppo e di cooperazione decentrata. Negli ultimi anni ha svolto ricerche sul rapporto tra servizi locali e giovani di cosiddetta "seconda generazione", indirizzando anche il suo impegno ad attività di consulenza e formazione in alcuni servizi territoriali e in diversi progetti di cooperazione internazionale. È autrice dei volumi *Tracce di inclusione. Antropologia nello sviluppo e cooperazione decentrata in Bosnia Erzegovina* (Guaraldi, 2008) e, con Ivo Giuseppe Pazzagli, *Un doppio sguardo: etnografia delle interazioni tra servizi e adolescenti di origine straniera* (Guaraldi, 2009).

Piero Valentini, dottore di ricerca in "Sistemi sociali, organizzazione e analisi delle politiche pubbliche" presso la Facoltà di Sociologia dell'Università di Roma. Si occupa di politiche e metodologie della formazione continua secondo una prospettiva che ne pone in rilievo la dimensione sociale e situata. Nell'ambito degli sviluppi normativi e applicativi del concetto di CdP, si è occupato in particolare della valutazione delle esperienze di implementazione di Comunità professionali nella Pubblica Amministrazione. È autore di vari articoli e saggi tra cui *Pratiche di Comunità di pratica* (con D. Lipari, in "Adultità" n. 20, 2004, Guerini e Associati) e lo speciale sulle Comunità di pratica sul webmagazine *Formazione e Apprendimento* (Anno VII, Nuova serie, n.45, marzo 2007). Ha tradotto in italiano, per Guerini e Associati, la ricerca *Cultivating Communities of Practice* di E. Wenger, R. Mc Dermott, W. Snyder.

Herve Varenne è professore di antropologia dell'educazione al Teachers College della Columbia University. I suoi interessi di studio riguardano le teorie sulla cultura, il rapporto tra antropologia e processi educativi, l'analisi conversazionale, l'etnometodologia, le dinamiche di apprendi-

mento in contesto famigliare e comunitario. Tra le sue pubblicazioni più recenti, si segnalono i due volumi curati con Edmund W. Gordon, *Theoretical Perspectives on Comprehenensive Education: The Way Forward* (The Edwin Mellen Press, 2009) e *Alternative Anthropological Perspectives on Education* (The Edwin Mellen Press, 2008), il libro *Successful Failure: The School America Builds*, scritto con Ray McDermott (Westview, 1999) e *Ambiguous Harmony: Family Talk in America*, curato con Clifford Hill e Paul Byers (Ablex Publishing Corporation, 1997).

Finito di stampare nel mese di novembre
per conto di Guaraldi editore